



Instituto Politécnico da Guarda

**Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto**

# Relatório de Estágio da Prática de Ensino Supervisionada

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do  
Ensino Básico

Catarina José Camacho de Caires

setembro | 2012



Instituto Politécnico da Guarda

**Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto**

# Relatório de Estágio da Prática de Ensino Supervisionada

Catarina José Camacho de Caires

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do  
Ensino Básico

Orientadora: Professora Doutora Maria Eduarda Ferreira

Co-orientador: Professor Doutor Rui Pitarma

setembro de 2012



## AGRADECIMENTOS

Chegar até ao cimo da montanha e contemplar o imenso vazio do cume pode ser gratificante, mas nada é superior à árdua caminhada e às dificuldades percorridas nessa viagem, para superar os percalços da subida. Começo, assim, de forma literária, o meu relatório com esta frase, que serve de moral para uma etapa finalmente alcançada.

Ao longo deste período em que estive envolvida no estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e na respetiva preparação e redação deste documento, tive a oportunidade e a felicidade de poder contar com o apoio, colaboração e o estímulo de diversas pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a obtenção do presente estudo. Deste modo, em primeiro lugar, gostaria de agradecer a todos que, com o seu saber, a sua colaboração e o seu apoio crítico, disponibilizaram o seu tempo para comigo, ao debater orientações e práticas pedagógicas que me ajudaram a entender este novo contexto de prática educativa: a Educação Pré-Escolar e o 1º CEB.

Em particular, estou grata à minha Orientadora, Doutora Professora Eduarda Ferreira, bem como, ao meu Co-orientador, Professor Rui Pitarma e às minhas Supervisoras, Dr.<sup>a</sup> Francisca Oliveira, Doutora Filomena Velho e Dr.<sup>a</sup> Florbela Rodrigues, ainda à Educadora Cooperante Amélia Grilo e à Professora Cooperante Aurora Ricárdio. Um enorme bem-hajam pelo saber partilhado, empenho, incentivo, pela disponibilidade, motivação, dedicação e pela preciosa orientação, especialmente durante o período de estágio, que me ajudou a compreender conceitos, a desenvolver competências, a adquirir aprendizagens e a consolidar práticas que serão de grande valia para mim no futuro.

Agradeço às Instituições que colaboraram com a realização deste estágio, nomeadamente, ao Instituto Politécnico da Guarda (IPG) – Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto (ESECD), Jardim-de-Infância da Sé e Escola Básica do Bairro do Pinheiro, por me terem recebido atenciosamente. Um agradecimento a todas as crianças com as quais contactei nestas instituições, um beijinho muito especial, pela naturalidade e carinho com que me acolheram e aceitaram com alegria, e por tudo o que com elas aprendi, partilhando saberes e brincadeiras, todos os dias.

Não posso deixar de manifestar o meu apreço pelo constante apoio da minha família, em particular dos meus pais, Conceição Caires e António Caires, dos meus irmãos, Filipa Correia e Alexandre Caires, e do meu namorado, Filipe Baltazar, que tanto me acarinham, toleraram, aconselharam e compreenderam incondicionalmente, ajudaram no meu crescimento estando sempre presente em todos os momentos da minha vida pessoal e nesta caminhada, incentivando-me sempre, a continuar o caminho.



Por último, a todos os amigos e colegas de curso, que me acompanharam ao longo da realização de todo este percurso profissional pela partilha de saberes, experiências e, ainda, pelo agradável convívio.

Marcel Proust (s.d., *cit. por* Bruggemann, 2009:4) referia que: *a sabedoria não nos é dada, é preciso descobri-la por nós mesmos. Depois de uma viagem que ninguém nos pode poupar ou fazer por nós.* Porém, se pelo caminho encontrarmos pontos de inspiração que nos instiguem à descoberta, a viagem tornar-se-á, por certo, bem mais interessante e profícua. Por isso, mais uma vez, aqui deixo a todos os que foram “pontos de inspiração” nesta viagem, o meu profundo agradecimento!





## RESUMO

O presente relatório foi organizado de acordo com os moldes constituintes no regulamento da Prática de Ensino Supervisionada (PES) da ESECD. Apresenta-se uma estrutura de auto-análise reflexiva e avaliativa do trabalho desenvolvido ao longo do estágio, no ensino Pré-Escolar e 1º CEB. Todos podemos ser autores e atores dos nossos projetos, conferindo-nos autonomia, valorização e, simultaneamente, mudança e inovação.

O projeto que se desenvolveu enquadra-se na área das ciências experimentais, orientado para os valores, atitudes e ética ambiental. Aplicaram-se estratégias educativas propiciadoras de aprendizagens significativas e de comportamentos sustentáveis, promotores da saúde.

Os sujeitos que integraram este projeto foram crianças do ensino Pré-Escolar com idades compreendidas entre os cinco e seis anos, de um jardim-escola do distrito da Guarda.

O educador/professor deve atender aos diversos pontos de partida e ritmos de aprendizagem das crianças, bem como aos seus interesses e às suas necessidades, valorizando as suas conceções sendo, o educador, neste processo, o facilitador e promotor das aprendizagens significativas e ética ambiental. Neste projeto desenvolveu-se, como estratégias de ensino, a construção de “mini-estufas” ecológicas. A criança foi orientada para a descoberta e desenvolvimento de atitudes ecocêntricas. O seu papel foi de “arquiteto-cientista-ambientalista”. Neste contexto, as “mini-estufas” podem constituir poderosas ferramentas na educação para o ambiente e para a saúde. Estas construções revelaram-se adequadas na transmissão de conhecimentos promotores de qualidade de vida sustentável.

As aprendizagens feitas pelas crianças deixam-nos a convicção que a opção metodológica adotada neste projeto é promotora da sensibilização para a proteção do “mundo verde” e que este condiciona, por sua vez, a saúde no Homem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Mini-Estufas, Ambiente, Saúde, Sustentabilidade, Valores.



## ABSTRACT

The present report was organized in accordance to the standards established on the College of Education, Communication and Sport - Guarda Supervised Education Practice regulation. It presents a structure of reflexive and evaluative self-analysis of the work developed during the internship at the Preschool education and 1<sup>st</sup> CEB. We can all be authors and actors of our projects, granting ourselves self-sufficiency, valorization, and simultaneously, change and innovation.

The developed project frames within the experimental science area, pointed towards the environmental principles, attitudes and ethics. It were applied educative strategies propitiating significant learning and sustainable behaviors promotive of health.

The individuals who took part of this project were children from Preschool education with ages between five and six years old, from a kindergarten at Guarda district.

The educator/teacher must attend to the several starting points and learning rhythms of the children, as well as, to their interests and needs, appreciating their conceptions, being the educator, in this process, the facilitator and promoter of the significant learning and environmental ethics. In this project it were developed, as educational strategies, the construction of ecological “mini – greenhouses”. The child was directed towards the discovery and development of ecocentric attitudes. Their role was of “ecologist – scientist – architect”. In this context, the “mini-greenhouses” may constitute powerful tools on the education for the environment and for health. These constructions revealed to be suitable on the transmission of knowledge promotive of sustainable life quality.

The children learning’s leave us with the conviction that the method option adopted in this project is promotive of the awareness for the protection of the “green world”, and that it, in its turn, affects the health in Mankind.

**KEY-WORDS:** Mini-Greenhouse, Environment, Health, Sustainability, Values.



## **GLOSSÁRIO**

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

ATL – Atividades de Tempos Livres

CA – Conceções Alternativas

CAF – Componente de Apoio à Família

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CMG – Câmara Municipal da Guarda

DL – Decreto-Lei

EA – Educação Ambiental

ECERS – Early Childhood Environmental Rating Scale

EE – Encarregados de Educação

EPS – Educação para a Saúde

ESECD – Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto

IC – Instituto do Consumidor

INE – Instituto Nacional de Estatísticas

IPG – Instituto Politécnico da Guarda

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

MEM – Movimento da Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré – Escolar

OMS – Organização Mundial de Saúde

PEI – Plano Educativo Institucional

PES – Prática de Ensino Supervisionada

POC – Plano Ocupacional de Emprego

TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação

TMG – Teatro Municipal da Guarda

UC – Unidade Curricular

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization



## ÍNDICE

|  |     |
|--|-----|
| <b>Agradecimentos</b> .....  | i   |
| <b>Resumo</b> .....  | iii |
| <b>Abstract</b> .....  | iv  |
| <b>Glossário</b> .....   | v   |
| <b>Introdução</b> .....  | 1   |
| <b>1º Capítulo</b> .....   | 3   |
| 1. Enquadramento Institucional: Organização e Administração Escolar .....      | 4   |
| 1.1. Caraterização do meio envolvente.....                                     | 5   |
| 1.1.1. Caraterização da Guarda .....   | 5   |
| 1.2. Caraterização das freguesias da cidade da Guarda .....                    | 7   |
| 1.2.1. Caraterização da freguesia da Sé.....                                   | 7   |
| 1.2.2. Caraterização da freguesia de S. Vicente .....                          | 10  |
| 1.3. Caraterização das instituições .....                                      | 13  |
| 1.3.1. Caraterização da instituição do Pré-Escolar .....                       | 13  |
| 1.3.2. Caraterização da instituição do 1º CEB.....                             | 17  |
| 1.4. Caraterização das salas .....   | 19  |
| 1.4.1. Caraterização da sala do Pré-Escolar .....                              | 19  |
| 1.4.1.1. Caraterização dos espaços/áreas .....                                 | 20  |
| 1.4.1.1.1. Espaço do "faz-de-conta"/área da casinha.....                       | 20  |
| 1.4.1.1.2. Área/espço da garagem.....  | 21  |
| 1.4.1.1.3. Área da leitura .....   | 21  |
| 1.4.1.1.4. Área de materiais de construção.....                                | 23  |
| 1.4.1.1.5. Área da expressão plástica .....                                    | 24  |
| 1.4.1.1.6. Área da informática .....   | 25  |
| 1.4.1.2. Distribuição do tempo educativo na sala de Pré-Escolar - 5 anos ..... | 27  |
| 1.4.2. Caraterização da sala do 1º CEB.....                                    | 29  |
| 1.5. Caraterização sócio-económica e psico-pedagógica do grupo/turma .....     | 31  |
| 1.5.1. Caraterização do grupo/ turma.....                                      | 33  |
| 1.5.1.1. Caraterização do grupo de crianças de Pré-Escolar .....               | 33  |
| 1.5.1.2. Caraterização da turma de 1ºCEB .....                                 | 38  |
| <b>2º Capítulo</b> .....   | 51  |
| 2. Descrição do Processo da Prática de Ensino Supervisionada .....             | 53  |
| 2.1. Marco contexto legal .....  | 53  |
| 2.2. Contexto institucional.....   | 56  |



|  |           |
|--|-----------|
| 2.3. Contexto funcional .....  | 56        |
| 2.3.1. O ensino Pré-Escolar.....   | 70        |
| 2.3.1.1. Área de formação pessoal e social .....   | 72        |
| 2.3.1.2. Área do conhecimento do mundo .....   | 73        |
| 2.3.1.3. Área de expressão e comunicação.....  | 74        |
| 2.3.1.3.1. Domínio da linguagem oral e abordagem da escrita.....   | 74        |
| 2.3.1.3.2. Domínio da matemática .....   | 76        |
| 2.3.1.3.3. Domínio das expressões .....  | 77        |
| 2.3.1.3.3.1. Domínio da expressão motora.....  | 76        |
| 2.3.1.3.3.2. Domínio da expressão dramática .....  | 78        |
| 2.3.1.3.3.3. Domínio da expressão musical .....  | 78        |
| 2.3.1.3.3.4. Domínio da expressão plástica .....   | 79        |
| 2.3.2. O 1º CEB .....  | 79        |
| 2.3.2.1. Língua portuguesa .....   | 81        |
| 2.3.2.2. Matemática .....  | 82        |
| 2.3.2.3. Estudo do meio .....  | 84        |
| 2.3.2.4. Expressões artísticas .....   | 86        |
| 2.3.2.4.1. Expressão e educação plástica .....   | 86        |
| 2.3.2.4.2. Expressão e educação dramática .....  | 87        |
| 2.3.2.4.3. Expressão e educação musical .....  | 88        |
| 2.3.2.4.4. Expressão e educação físico-motora .....  | 89        |
| <b>3º Capítulo.....</b>  | <b>89</b> |
| <b>3. Aprendizagens Activas: As “Mini-Estufas” na Promoção da Ética Ambiental e da Saúde</b>                   | <b>91</b> |
| 3.1. Enquadramento teórico.....  | 91        |
| 3.1.1. Educar para o ambiente .....  | 92        |
| 3.1.2. Educar para a saúde.....  | 100       |
| 3.1.3. Valores na EA e EPS.....  | 102       |
| 3.1.4. Aprendizagens ativas e significativas na EA e na EPS .....  | 104       |
| 3.1.5. As “mini-estufas” ecológicas.....   | 106       |
| 3.1.5.1. A energia solar .....   | 107       |
| 3.1.5.2. O efeito de estufa .....  | 109       |
| 3.1.5.3. Construção das “mini-estufas” ecológicas .....  | 111       |
| 3.2. O projeto: <i>Aprendizagens Ativas: as “Mini-Estufas” na Promoção da Ética Ambiental e da Saúde</i> ..... | 112       |



|   |     |
|---|-----|
| 3.2.1. Metodologia.....   | 114 |
| 3.2.2. Resultados.....  | 121 |
| 3.2.3. Discussão e conclusão do projeto .....   | 123 |
| <b>Conclusão</b> .....  | 128 |
| <b>Bibliografia</b> .....   | 130 |
| <b>Apêndices</b> .....  | 140 |
| Apêndice 1 – Escala de avaliação do ambiente em educação de infância – ECERS  |     |
| Apêndice 2 – Exemplo de uma planificação realizada no estágio de PES I – Ensino Pré-Escolar                           |     |
| Apêndice 3 – Exemplo de planificações de língua portuguesa (2º e 3º ano) realizadas no estágio de PES II – 1º CEB     |     |
| Apêndice 4 – Exemplo de planificações de matemática (2º e 3º ano) realizadas no estágio de PES II – 1º CEB            |     |
| Apêndice 5 – Exemplo de planificações de estudo do meio (2º e 3º ano) realizadas no estágio de PES II – 1º CEB        |     |
| Apêndice 6 – Exemplo de uma planificação de expressão plástica (2º e 3º ano) realizada no estágio de PES II – 1º CEB  |     |
| Apêndice 7 – Exemplo de uma planificação de expressão dramática (2º e 3º ano) realizada no estágio de PES II – 1º CEB |     |
| Apêndice 8 – Exemplo de uma planificação de expressão musical (2º e 3º ano) realizada no estágio de PES II – 1º CEB   |     |
| Apêndice 9 – Exemplo de uma planificação de expressão motora (2º e 3º ano) realizada no estágio de PES II – 1º CEB    |     |

## ÍNDICE DE FIGURAS

|   |    |
|---|----|
| Figura 1 - Jardim de Infância da Sé. ....                 | 13 |
| Figura 2 - Escola Básica do Bairro do Pinheiro.....       | 17 |
| Figura 3 - Espaço “faz-de-conta”.....                     | 20 |
| Figura 4 - Alguns materiais do espaço “faz-de-conta”..... | 20 |
| Figura 5 - Mobília do espaço “faz-de-conta”. ....         | 20 |
| Figura 6 - Espaço da garagem. ....                        | 21 |
| Figura 7 - Materiais junto ao espaço da garagem. ....     | 21 |
| Figura 8 - Manta. ....                                    | 22 |
| Figura 9 - Materiais da área da leitura.....              | 22 |
| Figura 10 - Área de materiais de construção. ....         | 23 |



|   |     |
|---|-----|
| Figura 11 - Área da expressão plástica.....   | 25  |
| Figura 12 - Estante com materiais de expressão plástica. ....                           | 25  |
| Figura 13 - Área da informática.....  | 25  |
| Figura 14 - Lavatórios da casa de banho. ....   | 26  |
| Figura 15 - Sanitários.....   | 26  |
| Figura 16 - Sala de aula BP 2/3 – vista de trás. ....                                   | 30  |
| Figura 17 - Sala de aula BP 2/3 – vista de frente. ....                                 | 30  |
| Figura 18 - Materiais presentes na sala BP 2/3.....                                     | 31  |
| Figura 19 - Mesa de exposições, jogos e placar.....                                     | 31  |
| Figura 20 - Desenho de uma criança com a construção da figura humana. ....              | 36  |
| Figura 21 - Desenho de uma criança com a vários elementos distribuídos na folha.....    | 37  |
| Figura 22 - Exploração do legume.....   | 115 |
| Figura 23 - Materiais da história – <i>O Nabo Gigante</i> .....                         | 115 |
| Figura 24 - Registo do diálogo sobre o legume. ....                                     | 116 |
| Figura 25 - Registo da história - <i>O Nabo Gigante</i> . ....                          | 116 |
| Figura 26 - Visualização do vídeo da história - <i>A Sementinha</i> . ....              | 116 |
| Figura 27 - Reconto da história através das imagens. ....                               | 116 |
| Figura 28 - Registo da história através do desenho.....                                 | 116 |
| Figura 29 - Registo da história através de recorte e colagem. ....                      | 116 |
| Figura 30 - Visita à estufa na Quinta da Maúncia.....                                   | 117 |
| Figura 31 - Registo das sementes dos legumes e “mini-estufa” . ....                     | 118 |
| Figura 32 - Colocação dos arcos para suporte da cobertura da “mini-estufa”.....         | 118 |
| Figura 33 - Colocação de pedras e terra na caixa de plástico. ....                      | 118 |
| Figura 34 - As crianças semeiam as sementes. ....                                       | 119 |
| Figura 35 - Identificação e rega das sementes. ....                                     | 119 |
| Figura 36 - Colocação da cobertura de plástico.....                                     | 119 |
| Figura 37 - Registo dos materiais usados para a construção da “mini-estufa”. ....       | 119 |
| Figura 38 - Exemplo de espantalho para a identificação das “mini-estufas”. ....         | 119 |
| Figura 39 - As “mini-estufas” no parapeito da janela. ....                              | 119 |
| Figura 40 - O responsável da semana observa e rega as sementes das “mini-estufas”. .... | 120 |
| Figura 41 - As crianças observam a germinação das “mini-estufas”. ....                  | 120 |
| Figura 42 - Registo mensal (dia da sementeira, das germinações e da rega) ....          | 119 |
| Figura 43 - Elaboração do registo semanal (escrita das sementes) . ....                 | 119 |
| Figura 44 - Registo mensal da germinação. ....  | 120 |
| Figura 45 - Registo semanal da germinação.....  | 120 |



|  |     |
|--|-----|
| Figura 46 - Registos diários e semanais efetuados pelas crianças. .... | 123 |
| Figura 47 - As “mini-estufas” com resultados de germinação. ....       | 123 |

## ÍNDICE DE TABELAS

|  |    |
|--|----|
| Tabela 1 - Caraterização do espaço físico do interior do Jardim-de-Infância da Sé. ....                          | 14 |
| Tabela 2 - Distribuição do tempo e atividades da sala de Pré-Escolar - 5 anos, do Jardim-de-Infância da Sé. .... | 28 |
| Tabela 3 - Distribuição do grupo por idade e género. ....  | 33 |
| Tabela 4 - Caraterização da turma BP 2/3. ....   | 38 |
| Tabela 5 - Distribuição dos alunos por ano, género e idade. ....   | 39 |
| Tabela 6 - Caraterização da turma BP 2/3. ....   | 40 |
| Tabela 7 - Caraterização da turma BP 2/3. ....   | 44 |
| Tabela 8 - Distribuição de alunos por escalão. ....  | 48 |
| Tabela 9 - Distribuição dos alunos pelas AEC`s. ....   | 49 |

## ÍNDICE DE ESQUEMAS

|   |     |
|---|-----|
| Esquema 1 - Planta da sala do Pré-Escolar - 5 anos. ....                                    | 19  |
| Esquema 2 - Planta da sala de aula BP 2/3. ....   | 30  |
| Esquema 3 - Roda da aprendizagem Pré-Escolar High/Scope. ....                               | 64  |
| Esquema 4 - Representação das estações do ano e do movimento da Terra em torno do Sol. .... | 108 |
| Esquema 5 - Exemplificação da propagação da energia solar e seus componentes. ....          | 108 |
| Esquema 6 - Diferença do ângulo de incidência do sol consoante as estações do ano. ....     | 108 |
| Esquema 7 - A fotossíntese. ....  | 109 |
| Esquema 8 - Efeito de estufa. ....  | 109 |
| Esquema 9 - Efeito de estufa numa estufa. ....  | 110 |
| Esquema 10 - Representação esquemática de uma estufa – Ganho direto de energia. ....        | 110 |

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

|  |    |
|--|----|
| Gráfico 1 - Distribuição do grupo por idade e género. ....       | 33 |
| Gráfico 2 - Distribuição dos alunos por idade. ....              | 39 |
| Gráfico 3 - Distribuição dos alunos por área de residência. .... | 40 |
| Gráfico 4 - Habilitações dos pais. ....                          | 42 |





|   |    |
|---|----|
| Gráfico 5 - Distribuição dos encarregados de educação por aluno ..... | 42 |
| Gráfico 6 - Número de irmãos por aluno.....                           | 42 |
| Gráfico 7 - Número de elementos do agregado familiar por aluno.....   | 43 |
| Gráfico 8 - Distribuição dos alunos pelas disciplinas favoritas. .... | 45 |



## INTRODUÇÃO

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da PES, do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º CEB. Esta Unidade Curricular (UC) foi lecionada no 2º e 3º semestre.

Este curso confere a aquisição do grau de mestre nestas áreas, para a habilitação profissional de docência, previsto no Decreto-Lei (DL) número (nº) 43/2007 de 22 de fevereiro, a funcionar na ESECD, de acordo com o disposto no artigo (art.) 26º do DL nº 74/2006, de 24 de março.

A PES consiste num estágio profissional, que permite colocar em prática os conteúdos teóricos tratados durante a parte curricular do Mestrado, constituindo-se como uma experiência singular na formação do educador/professor e proporcionando o complemento prático dos conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos. Esta prática foi desenvolvida em dois graus de ensino: Pré-Escolar, com crianças de 5/6 anos de idade, e 1º CEB, numa turma constituída pelos 2º e 3º anos (7/8/9 anos de idade) de escolaridade, sendo ambas as instituições públicas e da cidade da Guarda.

O presente relatório pretende descrever, de forma clara, concisa, objetiva e cuidada, a dinâmica da nossa formação profissional ao longo dos dois estágios.

De um modo geral, fez-se uma reflexão do percurso formativo, enquanto professora estagiária, descrevendo-se os desafios, as intencionalidades, as aprendizagens, as experiências, as dificuldades, os êxitos e os demais aspetos ocorridos no decorrer da ação quotidiana de quem está a experienciar o contexto educativo.

Neste sentido, este relatório consagra três capítulos:

- O primeiro diz respeito ao enquadramento institucional – organização e administração escolar, culminando na caracterização socioeconómica e psicopedagógica do grupo/turma, a par procura-se uma abrangente e completa contextualização do local onde desenvolvemos os nossos estágios.

- O segundo refere-se à descrição do processo de prática de ensino propriamente dita, refletindo sobre as experiências de ensino/aprendizagem (métodos, estratégias e técnicas) realizadas ao longo da PES, nas diferentes áreas curriculares que a compõem. Trata-se de um capítulo mais descritivo e reflexivo. Pretende-se descrever em poucas páginas o que relatamos em pormenor, nos nossos *dossier's* de estágio sobre as experiências de ensino/aprendizagem.

- No último capítulo, é apresentada uma investigação sobre o tema: *Aprendizagens ativas: as “mini-estufas” na promoção da ética ambiental e da saúde.*



Assim, após a contextualização teórica, é feita a caracterização da metodologia utilizada, são expostos os resultados e por fim, são apresentadas a discussão e conclusão do projeto implementado.

---

1º

CAPÍTULO

---



## 1. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL: ORGANIZAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei nº 46/1986 de 14 de outubro, art.1º:3067), uma instituição escolar deve ser inclusiva, um local onde reine a igualdade de oportunidades, estabelecendo um carácter universal, obrigatório e gratuito, sendo o *sistema educativo um conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e democratização da sociedade.*

Ambas as instituições, nas quais se realizaram os estágios da PES (I e II), pertencem à rede pública e localizam-se na cidade da Guarda. O primeiro estágio (PES I) realizou-se no ensino Pré-Escolar, no Jardim-de-Infância da Sé, e o segundo estágio na Escola Básica do Bairro do Pinheiro (1º CEB). O educador de infância e o professor de 1º CEB, têm por base, um conjunto de projetos, criados pelos agrupamentos (neste caso agrupamento de Escolas da Área Urbana da Guarda e de São (S.) Miguel), tornando-se indispensável, que os sigam no desenvolvimento de todo o trabalho durante o ano letivo.

Desta forma é reforçada uma autonomia escolar ou de agrupamento na medida em que esta é *reconhecida pela lei e pela administração educativa, de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular e na gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no período das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos* (DL nº 75/2008 de 22 de abril, art. 8º:2344).

Estas instituições têm que possuir determinados documentos, sendo eles: o projeto educativo (consagra a orientação educativa do agrupamento, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão, para um horizonte de três anos); o projeto curricular do agrupamento (define o currículo como o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino, de acordo como os objetivos consagrados na LBSE); o regulamento interno (define o regime de funcionamento do agrupamento de escolas, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos-pedagógicos, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar); os planos anuais e plurianuais de atividades (definem, em função dos projetos educativos, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e que procedem à identificação dos recursos necessários para a sua execução); o orçamento (onde de forma discriminada, se preveem as receitas a obter e as despesas a realizar pelo agrupamento de escolas); o relatório anual de atividades, a conta de gerência e o relatório de auto-avaliação (documentos para efeitos de prestação de contas).



De salientar que o regime de administração e gestão é assegurado por órgãos próprios, aos quais se aplicam os princípios e objetivos (referidos nos artigos 3º e 4º deste DL).

Os órgãos de direção são: o conselho geral, o diretor, o conselho pedagógico e o conselho administrativo.

As duas instituições onde decorreram os estágios obedecem ao referenciado anteriormente, integrando-se ambas em agrupamentos (diferentes), regendo-se assim pelos diferentes documentos, sendo que uma das finalidades desta forma de organização é *favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica* (DL nº 115 A/1998 de 4 de maio, art. 5º a):1988).

### **1.1. Caraterização do meio envolvente**

*A criança recebe do meio um conjunto de estimulações (...). Pela sua actividade pessoal a criança explora o meio, aprende muitas coisas, descobre relações de ordem causal (...) e o meio educa-a de uma determinada maneira* (Dewey, cit. por Rocha, 1998:63).

#### **1.1.1. Caraterização da Guarda**

No urbe e seco planalto que avança da Estrela em direção a Castela, encontra-se a mais alta cidade de Portugal - a Guarda. Esta terra é conhecida pela cidade dos cinco F's, que a caraterizam, e dos quais os guardenses/egitanienses se orgulham, sendo os mais ajustados: Forte, Fria, Farta, Fiel e Formosa.

Situada na Beira Alta Interior, localizando-se na extremidade oriental do maciço, na vertente noroeste da cadeia montanhosa da Serra da Estrela, a menos de 45km da fronteira com Espanha, atingindo o ponto de maior altitude, com a Torre de Menagem a 1.056m acima do nível do mar. Possui uma área de 7.179km<sup>2</sup> e a população é de 42.541 residentes, de acordo com os censos de 2011. Está rodeada de depressões, onde correm rios como o Mondego, o Zêzere e o Côa que, desde os alvares da Humanidade, facilitaram a vida, quer pelas condições do clima, quer pela generosidade de recursos. Encontra-se numa área de comprovada ancestralidade humana (Rodrigues, 1997).

Guarda é sede de um distrito com 14 concelhos, a Guarda reúne atualmente 56 freguesias, (sendo três as principais: a de Sé, a de S. Vicente e a de S. Miguel, considerados como urbanas e as restantes rurais), fazendo fronteira com os concelhos de Celorico da Beira, Pinhel, Sabugal e Belmonte.

Foi a posição de destaque da cidade face ao território envolvente e compreendendo a importância de uma cidade poderosa (a nível administrativo de comércio, organização, e defesa), que levou Don Sancho I (segundo Rei de Portugal), a conceder o, primeiro, foral à



Guarda. Estávamos em 27 de novembro de 1199. Este foral visava desenvolvimento e prosperidade e conferiu-lhe grandes privilégios que impulsionaram a evolução da Guarda. *O papel que à Guarda foi destinado pelo seu fundador, que, em última análise, apenas pretendia ocorrer às necessidades políticas do reino, era o “guardar” a fronteira, ligando pela supremacia militar e topográfica as fortificações (...) como Linhares, Celorico, Trancoso (...)* (Aguiar, 1941:29).

Ferreira (2000:7) refere que a cidade *antes de receber o foral mais não seria do que uma comunidade de pequena dimensão, dinamizada por colonos da região, mas também por alguns francos, guardados por qualquer atalaia ou torre - uma guarda - que vigiava a circulação de gentes e bens que percorriam a via coimbrana, o principal eixo de penetração do planalto beirão.*

Esta cidade teve início na época medieval, com os alvares da nacionalidade portuguesa. Foi sobretudo o avanço da reconquista até à linha do Mondego, com a conquista da cidade de Coimbra, que os monarcas portugueses se preocuparam com a criação de mecanismos de defesa que permitiam a formação de barreiras face aos avanços almóadas e leoneses para territórios recentemente conquistados. Desta forma, a instalação de pequenas comunidades em locais estratégicos, as atalaias, era um processo urgente de implementar, como maneira de defender a fronteira e as portas naturais.

A cidade da Guarda, é disso exemplo, correspondendo a sua génese a uma pequena fortificação, conhecida como Torre Velha, localizada no Torreão, pertencendo esta ao Castelo e às Murallas, pois como é reiterada por Rodrigues (2000:74), *a Guarda era cercada de muralhas de cantaria, de maior ou menor altura, conforme o local o exigia, tendo, como obras de defesa, o fosso exterior em alguns pontos onde o terreno permitia e, além do Castelo que ficava dentro delas e na parte mais elevada, três torres, uma delas mais baixa e menos sólida que as outras.*

Guarda destaca-se pela sua riqueza paisagística, histórica e patrimonial, evidenciando-se também um vasto património cultural, com vestígios de comunidades humanas desde tempos remotos. Estes compõem-se por: igrejas, solares, pontes, pelourinhos, achados arqueológicos, cruzeiros e ruínas de castelos. O seu estudo e conhecimento são essenciais na tomada de consciência do passado, que é de todo o interesse preservar.

Quanto ao clima, esta cidade apresenta as características climatéricas intimamente relacionadas com o seu posicionamento geográfico. Segundo a observação meteorológica, fornecida pelo posto situado na Torre dos Ferreiros, permitem definir este clima, como sendo temperado de feição continental, isto é, com: verões quentes e curtos, invernos prolongados e frios – grandes amplitudes térmicas anuais e diurnas. A precipitação não é elevada, ocorrendo



no verão alguns meses secos. A natureza deste clima fez da Guarda, em tempos idos, uma das melhores estâncias senatoriais.

No que concerne à oferta educativa, esta rede no concelho da Guarda, fazem parte o Agrupamento do Escolas da Área Urbana da Guarda, o Agrupamento de Escolas de S. Miguel, o Agrupamento de Escolas Carolina Beatriz Ângelo e Escolas Secundárias da Sé e Afonso Albuquerque. No âmbito do ensino particular e cooperativo existe a Cooperativa para a Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados - Guarda e a Escola Regional Dr. José Dinis da Fonseca. Os alunos contam ainda com o ensino Superior Politécnico (IPG). Não enumeraremos os estabelecimentos do Pré-Escolar e as escolas do 1º CEB, dado que elas se distribuem pelos diferentes bairros urbanos, respondendo às necessidades educativas da população. A par do ensino oficial, a Guarda oferece hoje aos jovens, mais oportunidades de ocupação dos tempos livres.

## **1.2. Caraterização das freguesias da cidade da Guarda**

Torna-se importante ainda realizar uma breve caraterização acerca das freguesias onde se encontram as instituições nas quais efetuamos a PES (I e II).

### **1.2.1. Caraterização da freguesia da Sé**

A freguesia da Sé possui uma área total de 17,12km<sup>2</sup> e 7 560 habitantes (censos 2011), em que 20% são crianças, 60% adultos em idade produtiva e 20% idosos e a sua densidade é de 4.416 habitantes por km<sup>2</sup>.

Esta freguesia corresponde a uma das freguesias urbanas do concelho e a mais antiga das que integram a cidade da Guarda. O seu nome provém da própria catedral, situada no centro da Praça Luís de Camões e é, efetivamente, o berço da cidade que hoje se estende por léguas em redor de outras freguesias. Começou por se desenvolver, tal como a cidade, através de um pequeno núcleo urbano, onde se ergue a Sé Catedral, considerado ainda hoje o núcleo histórico. À volta dele irrompem as origens, sem remontarmos aos sinais pré-históricos e ao povoamento castrejo, de que, neste local, tal como noutros do concelho, há referências e marcas.

Como principais potencialidades da freguesia da Sé foi apontado o turismo e o pequeno comércio (que tem vindo a desenvolver-se nos últimos tempos).

No que respeita às condicionantes do desenvolvimento da freguesia de Sé, foi referenciado carências ao nível: da oferta de postos de trabalho; industrial e dificuldades no ordenamento do trânsito, sendo que os transportes públicos são considerados como meios suficientes para responder às necessidades da população.





No que se refere à atividade agrícola/florestal a freguesia de Sé, de acordo com os dados do Instituto Nacional de Estatísticas (INE) de 1999, existem 821ha de superfície agrícola utilizada. Dessa superfície agrícola utilizada 491ha são por conta própria e 327ha são por arrendamento. Existem ainda 39ha de superfície agrícola não utilizada e a média por exploração ronda os 11ha.

Ainda segundo estes dados, em 1999, existiam nesta freguesia 203 pessoas que integravam a população agrícola.

Como todas as freguesias do concelho, o tipo de agricultura é de subsistência, cujos produtos cultivados são o milho, a batata e o centeio que são para consumo próprio, para além do cultivo do morango que é, fundamentalmente, para venda.

A nível industrial esta freguesia possui: empresa de laticínios, padarias, serralharias, mini-mercados, talhos e carpintaria.

Ao nível do artesanato podemos encontrar por toda a freguesia algumas pessoas que se dedicam aos trabalhos em zinco e em raiz de torga, para venda. A nível individual, e mais como passatempo, encontramos ainda pessoas que se dedicam às rendas, bordados, pintura, entre outros.

Em relação ao desenvolvimento económico e social da freguesia, podemos dizer que a agricultura e a pecuária foram sempre um importante sustento desta freguesia. No entanto, nas últimas décadas do século (séc.) XX, com um desenvolvimento acelerado o sector agrícola veio diminuindo dia após dia, resumindo-se hoje praticamente a agricultura de subsistência.

Assim, mantendo uma insignificante parcela dedicada à produção agrícola e à pecuária, a Freguesia da Sé especializou-se cada vez mais no setor terciário, dispondo de inúmeros serviços públicos, desde cartórios e conservatórias aos tribunais e postos policiais, e privados, com instalação de numerosos bancos, seguros, escritórios, gabinetes de profissionais liberais, mercado municipal, institutos de formação profissional e centros de apoio ao idoso (lar da terceira idade da Santa Casa da Misericórdia e centro de dia da Misericórdia). A freguesia prolifera de estabelecimentos comerciais, com uma variada gama de oferta.

A indústria teve também a sua importância na freguesia, embora nunca tenha atingido a relevância das unidades têxteis de outras cidades. Ainda assim conta com alguma indústria têxtil, metalomecânica, alimentar, de transformação de granitos e mármore e fabrico de mobiliário. Deste modo, o desenvolvimento tem permitido a fixação de uma grande parte da população, diminuindo significativamente o fluxo migratório que durante décadas se fez sentir.

É nesta freguesia que se encontra a maior concentração de monumentos históricos, sendo Padroeira Santa Maria. Dos principais pólos de atração turística no vastíssimo Património Histórico e Cultural, destacamos a Sé Catedral, o edifício dos Paços do Concelho, o Solar Teles



de Vasconcelos, o Solar do Alarcão, as Muralhas da Cidade, a Torre dos Ferreiros, a Torre de Menagem, a Igreja da Misericórdia, o Convento de S. Francisco, Antigo Paço Episcopal, Chafariz da Alameda, Forno Comunitário, Fonte Romana da Senhora dos Remédios, edifício do Museu Regional da Guarda, a Igreja Matriz, capelas, zona do Castelo, Parque Municipal, o Teatro Municipal da Guarda (TMG), entre outros.

Para além destes pólos a atração, é de salientar que nesta freguesia situam-se também: pensões/residências e um hotel.

Possui ainda equipamentos de saúde, tais como: hospital distrital Sousa Martins, serviço de hemodiálise, centro de diagnóstico da Guarda, administração regional de saúde, centro de saúde e vários consultórios médicos.

Existem associações de desenvolvimento local/centro de formação e assistência da Guarda e fundação Frei Pedro, associações recreativas/desportivas (associações de jogos tradicionais, associações desportivas e associações culturais e recreativas) e ainda equipamentos de lazer/desporto (salões de festas; rádios locais; biblioteca; campo de jogos; pavilhão polivalente e piscinas) (dados obtidos através de junta de freguesia da Sé).

Relativamente a aspetos culturais, na freguesia da Sé encontra-se o Centro Cultural da Guarda e o salão da Câmara Municipal da Guarda (CMG), sendo que ambos destinam-se a diversas exposições.

Em relação à educação, a freguesia da Sé é composta por todos os níveis de ensino. Assim, em relação ao ensino Pré-Escolar apresenta três jardins-de-infância, o das Lameirinhas, o da Sé e o de Alfazazes. Quanto ao 1º CEB existem as Escolas Primárias das Lameirinhas, Torrão; Alfazazes; Galegos; Bonfim; Augusto Gil e Adães Bermudes. No que se refere ao segundo e terceiro CEB, localizam-se nesta freguesia as Escolas de Santa Clara, da Sé, e de Afonso de Albuquerque. Estas duas últimas escolas também possuem o ensino secundário. Existem também dois institutos de formação profissional, o Instituto de Emprego e Formação Profissional, e a Fundação Frei Pedro. Por último, o Ensino Superior (IPG) e o Instituto Superior de Administração, Comunicação e Empresas.

O edifício do Jardim-de-Infância da Sé foi construído de raiz, para a Educação Pré-Escolar, localizando-se no Bairro do Bonfim (podemos considerar no centro da cidade), na Rua S. João de Deus, nesta freguesia da Sé e foi inaugurado em 1992.

Alguns dos estabelecimentos de ensino, equipamentos e serviços, descritos anteriormente, situam-se relativamente próximos desta instituição, assim, a nosso ver, achamos que as crianças deste Jardim-de-Infância, dada a localização da instituição, poderão explorar estes espaços da freguesia, proporcionando uma melhor integração escola/meio, bem como a estimulação para



descoberta destes meios, desenvolvendo assim o seu conhecimento através de atividades diferentes, lúdicas e didáticas, dando continuidade à sua cultura.

Deste modo, a criança cresce em sociedade e, como tal, está inserida no meio envolvente e como refere as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Ministério da Educação (ME), 2007a:33) *o meio social envolvente – localidade ou localidades de onde provêm as crianças que frequentam um determinado estabelecimento de Educação do Pré-Escolar, a própria inserção geográfica deste estabelecimento – tem também influência, embora indirecta, na educação das crianças. As características desta(s) localidade(s) – tipo de população possibilidades de emprego, rede de transportes, serviços e instituições existentes, meios de comunicação social, etc. – não são também independentes de sistemas mais vastos e englobantes, sistemas políticos, jurídicos, educativos ainda mais alargados. Assim, a criança assume uma (...) perspectiva de compreensão da realidade que permite adequar, de forma dinâmica, o contexto educativo institucional às características e necessidades das crianças e adultos. Constitui ainda um instrumento de análise para que o educador possa adaptar a sua intervenção às crianças e ao meio social em que trabalha.*

### **1.2.2. Caraterização da freguesia de S. Vicente**

A freguesia de S. Vicente situa-se na zona urbana da cidade da Guarda. Possui uma área total de 119km<sup>2</sup> e 11 514 habitantes (censos 2011) e a sua densidade populacional de 9.662 habitantes por km<sup>2</sup> e um total de 4.115 famílias clássicas.

É uma das poucas freguesias portuguesas territorialmente descontínuas, consistindo em duas partes de extensão muito diferente: a parte principal (concentrando 90% do território da freguesia) e um pequeno exclave (lugar da Quinta dos Coviais de Baixo) a leste, separado do corpo principal pela freguesia da Sé.

A freguesia de S. Vicente é uma das três freguesias da cidade da Guarda, na qual a sua história anda de mãos dadas com a história da cidade, destacando-se o fenómeno da Judiaria, que lhe é própria, conferindo-lhe um toque particular de convivência/conflito. Esta freguesia congregava, em 2011, 5.847 alojamentos familiares. Desta freguesia fazem parte as seguintes zonas: Póvoa do Mileu, Maria Vela, Rio Diz, Bairro da Luz, Bairro do Pinheiro, parte do Bairro da Nossa Senhora dos Remédios, parte do Bairro das Lameirinhas, parte do centro histórico, Quinta do Ferrinho e Quintas várias.

Como principais potencialidades da freguesia de S. Vicente, destaca-se o comércio e o turismo.

No que respeita às condicionantes ao desenvolvimento da freguesia de S. Vicente, salientam-se: rede viária estrangulada, falta de dinamismo empresarial, inexistência de espírito



empreendedor, carências ao nível do desenvolvimento industrial e dificuldades no ordenamento do trânsito, sendo que os transportes públicos são considerados como meios suficientes para responder às necessidades da população (dados obtidos através de junta de freguesia de S. Vicente).

Contudo, existem áreas prioritárias a desenvolver na freguesia de S. Vicente, nomeadamente incentivos para a criação de mais indústrias, promoção do turismo, promoção da cultura, criação/revitalização de associações locais, promoção/revitalização do artesanato, dinamização de atividades desportivas, criação de novo espaço do gabinete de apoio ao cidadão, com diversos tipos de encaminhamento; criação e melhoria do acesso a serviços de apoio, informação, formação para a população, criação de mais instituições de apoio à terceira idade e disponibilização de ofertas de tempo livre para os jovens.

No que se refere à atividade agrícola/florestal a freguesia de S. Vicente, e de acordo com os dados do INE de 1999, existem 508ha de superfície agrícola utilizada. Dessa superfície agrícola utilizada 362ha são por conta própria e 109ha são por arrendamento. Existem ainda 8ha de superfície agrícola não utilizada e a média por exploração ronda os 1.155ha. Ainda segundo estes dados, em 1999 existiam nesta freguesia 117 pessoas que integravam a população agrícola. Tal como as restantes freguesias rurais do concelho a agricultura é fundamentalmente de subsistência e os produtos cultivados são para consumo próprio.

A nível industrial, esta freguesia possui empresas de lanifícios, lacticínios, metalomecânica, têxtil e confeções, transformação de granitos e mármore, construção civil, oficinas, indústrias tradicionais - como o fabrico do queijo (da Serra), restauração, e os artefactos de vime, que detêm um papel relevante.

Quanto à atividade artesanal, existe na freguesia um sapateiro e várias pessoas que se dedicam à pintura, cerâmica, bordados e rendas.

Em relação ao desenvolvimento económico e social da freguesia, podemos afirmar que a agricultura e a pecuária foram sempre um importante sustento desta freguesia, mantendo assim os setores primários e terciário um lugar de destaque. No entanto, nas últimas décadas do séc. XX, com um desenvolvimento acelerado, o setor agrícola veio a diminuir dia após dia, resumindo-se hoje praticamente a agricultura de subsistência.

No âmbito do setor primário evidencia-se a produção de batata, maçã, vinho e cereais. Quanto ao setor terciário tem vindo a disponibilizar inúmeros serviços públicos, desde cartórios e conservatórias, aos tribunais e postos policiais e serviços privados, com instalação de numerosos bancos, seguros, escritórios e gabinetes de profissionais liberais, institutos de formação profissional e centros de apoio ao idoso. A freguesia prolifera de estabelecimentos comerciais, com uma variada gama de oferta.



Deste modo, o desenvolvimento tem permitido a fixação de uma grande parte da população.

É possível encontrar nesta freguesia uma grande concentração de monumentos históricos, sendo os principais pólos de atração turística no vastíssimo e rico património histórico e cultural, nomeadamente a Igreja Matriz de S. Vicente, a Capela da Póvoa do Mileu, escavações e calçadas romanas, Judiaria no Bairro de S. Vicente, Chafariz da Dorna, Porta do Sol, Porta D'el Rei, Porta da Erva, janela renascentista, casa do Babadão, Parque Urbano do Rio Diz, a zona do Torreão e todo o centro histórico.

Para além destes pólos de atração, é de salientar que nesta freguesia se situam também algumas pensões/residências.

Existem ainda equipamentos de saúde, tais como: casa de saúde de Bento Menni, posto de enfermagem, vários consultórios médicos e farmácias.

Relativamente a aspetos culturais, de lazer e desporto na freguesia de S. Vicente encontram-se associações recreativas/desportivas, como por exemplo: associação de jogos tradicionais, estádio António Santos, piscinas municipais e campo de ténis, clube desportivo e cultural do Pinheiro, grupo desportivo da Póvoa do Mileu, grupo de xadrez da Guarda e associação de atletismo. No que diz respeito a equipamentos de lazer e desporto, existem campos de jogos, pavilhões, uma piscina e pavilhões polivalentes.

Em relação à educação, a freguesia de S. Vicente é composta por todos os níveis de ensino. Assim, em relação ao ensino Pré-Escolar apresenta quatro jardins-de-infância: do Torreão, do Bairro da Luz, do Bairro do Pinheiro e da Póvoa do Mileu. Quanto ao 1º CEB existem as escolas básicas: do Bairro da Luz, do Bairro do Pinheiro, da Póvoa do Mileu, de Santa Zita e do Espírito Santo. No que se refere ao 2º e 3º CEB, localiza-se nesta freguesia a Escola de S. Miguel e a nível secundário a Escola da Sé.

A instituição do 1º CEB na qual estagiamos designa-se de Escola Básica do Bairro do Pinheiro, situa-se na Praça Dr. João Oliveira Matos, no Bairro do Pinheiro, inserindo-se assim na freguesia de S. Vicente, da cidade da Guarda.

Por sua vez, o meio geográfico onde se insere a instituição escolar condiciona tanto o professor como o aluno, devido às influências provocadas pela cultura, a região e as próprias tradições. Alguns dos estabelecimentos de ensino, equipamentos e serviços descritos situam-se relativamente próximos das instituições onde realizamos os estágios.

Consideramos que, esta instituição, do 1º CEB, não está bem localizada, pois fica longe de muitos edifícios, os quais consideramos importantes e essenciais para aprendizagens “fora da sala de aula”. Para tal, é necessário, para além da autorização dos pais, o pedido de um autocarro para a deslocação das crianças, para uma possível exploração desses espaços, de

modo a haver uma melhor integração escola/meio e, também, proporcionar a que as crianças partam à descoberta do meio envolvente.

Tal como cita Jorge Sampaio (s.d., *cit. por* Henriques, *et al.*, 1999:4) *é na escola que aprendemos a situar-nos no mundo, assumindo-nos como cidadãos do universal, preocupados com o que se passa à nossa volta e mobilizados para as grandes questões da actualidade: a defesa do planeta e do ambiente, a paz, o desenvolvimento económico, científico e técnico ao serviço de todos os seres humanos, os direitos humanos, a igualdade entre as mulheres e homens, o respeito pela diferença cultural, a tolerância e o combate contra a exclusão, o racismo, a xenofobia, o chauvinismo e o fanatismo.*

### 1.3. Caraterização das instituições

*A escola como templo de aprendizagem autêntica que lhe cumpre ser, deve ser um espaço de felicidade para as crianças e os jovens que nela passam uma parte longa e importante fase da sua vida* (Patrício, 1993:72).

Desta forma, *a escola deve ser, cada vez mais, uma organização complexa, diversificada e aberta. Complexa por ter de agir em múltiplos e variados recursos, quer humanos, quer materiais. Diversificada por desenvolver um largo espectro de actividades e projectos. Aberta pois deve estar em relação de permuta e partilha com a comunidade e a administração onde se integra* (Nóvoa 1992:97).

#### 1.3.1. Caraterização da instituição do Pré-Escolar

O Jardim-de-Infância da Sé (figura 1), é um estabelecimento de Educação Pré-Escolar (que acolhe crianças dos três aos cinco anos) da rede pública do ME, o mais antigo da cidade da Guarda, pertence ao Agrupamento de Escolas da Área Urbana da Guarda, freguesia da Sé.

Quanto ao espaço físico interior do edifício, este possui três pisos, em que os espaços físicos são utilizados de acordo com a sua especificidade (tabela 1).



**Figura 1** - Jardim de Infância da Sé.  
**Fonte:** Caires & Rocha, 2011.

**Tabela 1** - Caraterização do espaço físico do interior do Jardim-de-Infância da Sé.

| <b>Espaços Físicos do interior do Jardim-de-Infância</b> |  |
|--|--|
| <b>Rés-do-chão</b>                                       | <b>Hall de entrada</b> é um espaço pequeno e acolhedor, e destina-se ao atendimento/receção das crianças. Este apresenta-se com sofás de vime, um armário e um placar de informações.  |
|  | <b>Sala de reunião de educadores e de atendimento aos pais</b> possui um armário e prateleiras com documentos relativos à instituição e algum material de escrita, um computador, uma mesa com cadeiras e tapete e cabides (visto que esta sala também serve de vestuário para as educadoras).   |
|  | <b>Instalação sanitária para adultos</b> devidamente equipada (serve também de apoio à sala como vestiário).   |
|  | <b>Biblioteca</b> com uma manta grande, uma mesa, cadeiras de vime e almofadas. Está equipada de duas estantes com alguns livros para crianças (histórias infantis, enciclopédias) e também para pessoal educativo (dicionários, enciclopédias/livros de atividades para trabalhar com as crianças). Numa outra estante possui <i>dossier's</i> e material de pintura e escrita. Neste espaço estão presentes alguns materiais de jogos lúdicos.   |
|  | <b>Sala dos 4 anos</b> e um espaço com os cabides para as crianças desta sala colocarem os seus casacos e mochilas.  |
|  | <b>Dispensa</b> para arrumação de material de limpeza.   |
| <b>1º piso</b>   | <b>Salão polivalente</b> que é utilizado essencialmente para o funcionamento da Componente de Apoio à Família (CAF), no entanto poderá ser utilizado para atividades de expressão motora, reuniões de pais, festas, e outras atividades que envolvam a comunidade educativa. Este contém colchões, sofás de esponja, um televisor, um DVD, um rádio, um computador, uma impressora, colunas, estantes com material de desenho (lápis de cor e folhas) e outros materiais, histórias, jogos lúdicos e de construção, três mesas redondas com cadeiras, materiais para realizar jogos de expressão física e motora, entre outros. De um modo geral, este espaço é amplo, proporcionando um processo de socialização, bem como desenvolvendo capacidades diversificadas para a criança, em diferentes áreas. À entrada do salão polivalente deparamo-nos com um placar de informação sobre a ementa, atividades das crianças e outras informações relevantes. |
|  | <b>Copa</b> destinada ao pessoal docente e não docente da instituição, equipada com alguns eletrodomésticos e utensílios de cozinha.   |
|  | <b>Refeitório</b> que é utilizado para o suplemento alimentar (a meio da manhã, ao almoço e à tarde), em que as crianças são acompanhadas pelas respetivas auxiliares de ação educativa. Nos períodos de almoço e lanche as crianças são acompanhadas pelas animadoras, sendo a limpeza do espaço da responsabilidade da funcionária do Plano Ocupacional de Emprego (POC) com a ajuda das animadoras sempre que se justifique. O refeitório também pode ser ainda utilizado para atividades de culinária com as crianças, sendo a limpeza subsequente da responsabilidade da auxiliar que acompanha o grupo. É constituído por três grupos de mesas, cadeiras e armários. Também possui uma casa de banho para as crianças e ainda um espaço lúdico. No corredor encontram-se cabides e prateleiras, para as crianças colocarem os seus casacos ou outros acessórios, quando vão lanchar.   |
| <b>2º piso</b>   | <b>Sala dos três anos</b> e um corredor, onde estão presentes os cabides e as prateleiras para a arrumação dos casacos e mochilas das crianças, bem como um placar decorativo, um fantocheiro e um armário com material.   |
|  | <b>Dispensa</b> que contém diversos materiais.   |
| <b>3º piso</b>   | <b>Sala dos cinco anos</b> com o respetivo corredor, com os cabides e prateleiras, para as crianças colocarem os seus casacos e acessórios, uma mesa e um armário de arrumação.  |

Fonte: Caires, 2012.





É relevante salientar que o Jardim-de-Infância da Sé é dotado de um sistema de aquecimento e uma ótima iluminação natural e artificial, bem como o pavimento, sendo este de fácil lavagem. No que se refere ao equipamento e material, este Jardim foi remodelado recentemente (por todos os funcionários), pois o mobiliário que o equipava tinha cerca de trinta anos, sendo que este encontrava-se muito degradado. Ainda que, reunidos todos estes esforços, existem algumas “deficiências” a ter em consideração, tais como: as mesas e as cadeiras das salas de atividades, as mesas do refeitório (são desiguais e provêm de sobras de equipamentos de outros jardins-de-infância), as estantes para os jogos (são mais recentes, mas são manifestamente insuficientes e nem sempre as suas dimensões são as mais adequadas). É de notar que estes aspetos menos positivos foram comunicados à CMG que se comprometeu a resolvê-los com a maior brevidade possível. A nosso ver, apesar das tais “deficiências” a este nível, é notório um grande esforço por parte dos recursos humanos desta instituição, em recuperar e remodelar alguns materiais e melhorar a sua aparência, sendo que todo o interior foi repintado com cores claras, no início do ano letivo 2010/2011, e todos os espaços reúnem condições físicas suficientemente boas para o normal funcionamento do Jardim-de-Infância.

No que se refere ao espaço físico exterior desta instituição, este é um edifício relativamente novo, destacando-se por um bom *design* em tijoleira azul, rosa e branca.

Existe também um espaço para as crianças brincarem, o qual confina com a Escola do 1º CEB do Bonfim, com três desníveis, que formam patamares, equipados com escorregas, baloiços, casinha e o jogo da macaca pintado no chão. Possui ainda uma pequena zona verde no desnível do meio, onde as crianças podem contactar com a natureza (podendo por exemplo: fazer plantações de hortaliças e plantas).

Torna-se importante que cada criança se insira num estabelecimento de Educação Pré-Escolar, no qual partilhará um espaço e um tempo em comum, estando inserida num grupo. Bem como é necessário que cada criança participe dinamicamente no meio institucional, tal como refere as OCEPE (ME, 2007a:32) *cada estabelecimento tem formas de funcionamento e normas que as crianças deverão conhecer. A participação das crianças na dinâmica institucional, em que a organização democrática do grupo se amplia num contexto social mais alargado, é também uma forma de desenvolvimento pessoal e social.*

Importa também salientar os recursos humanos desta instituição (no ano letivo 2010/2011), tendo como fonte um documento fornecido pela educadora Amélia Grilo. Assim sendo, a docência é assumida por três educadoras do quadro do agrupamento, sendo cada uma delas responsável por seu grupo etário, uma vez que as crianças se encontram divididas pela idade (3 anos, 4 anos e 5 anos). A educadora coordenadora é a Maria Trindade, também responsável pelo grupo de crianças de 3 anos.





A instituição conta com duas auxiliares de ação educativa, uma pertencente ao quadro do ME e outra auxiliar de serviços gerais colocada pela CMG. E duas estagiárias do IPG – ESECD, na sala dos 5 anos. A CAF é assegurada por três animadoras da CMG, com experiência e formação na área do Pré-Escolar e uma funcionária colocada através do POC, que se ocupa da limpeza dos espaços da CAF.

Na reunião de pais/encarregados de educação (EE) foram eleitos três representantes dos pais, um por sala. Para além da sua participação na gestão do Jardim-de-Infância, compete aos representantes dos pais promover a articulação entre os vários agentes de educação, bem como a sua representação na associação de pais do agrupamento.

No que respeita ao horário de funcionamento do Jardim-de-Infância da Sé, este abre diariamente às 8h e encerra às 18h e 30min. As educadoras (componente letiva) estão no Jardim-de-Infância da Sé das 9h às 12h no período da manhã e das 14h às 16h no período da tarde, num total de 25h semanais. Relativamente ao horário da componente não letiva, este compreenderia 10h semanais destinadas: à supervisão pedagógica da CAF; ao atendimento aos pais; à planificação do trabalho pedagógico; às reuniões; aos contactos com o agrupamento, autarquias, instituições, fornecedores, organização de legislação e suportes administrativos; à preparação e aquisição de material didático e à avaliação das crianças.

O calendário escolar do ano letivo 2010/2011 foi:

- Início do ano letivo: 10 de setembro de 2010.
- 1ª interrupção (Natal): 27, 28, 29, 30 e 31 de dezembro de 2010.
- 2ª interrupção (Carnaval): 7, 8, 9 de março de 2011.
- 3ª interrupção (Páscoa) 15, 18, 19, 20 e 21 de abril de 2011.
- Final do ano letivo: 5 de julho de 2011.

De um modo geral, esta instituição apresenta as características de funcionamento consideradas adequadas. Ao observarmos o *hall* de entrada, que é o primeiro espaço por meio do qual as crianças e os pais entram em contacto com a instituição, é um espaço de reduzidas dimensões, onde são exercidas múltiplas funções, sendo que é necessário considerar que: *a entrada tem um papel essencial, na medida em que pode contribuir para despertar na criança uma atitude positiva em relação ao novo ambiente. É por isso que neste espaço podem dispor-se: (...) um espaço para os pais: um sofá, uma mesinha, um lugar cómodo, para que seja um lugar de espera, para encontros formais e informais, onde seja possível o diálogo o contacto com as famílias, em um ambiente tranquilo e agradável* (Arribas, *et al.*, 2004:368). Deparamo-nos também com o facto de a instituição possuir três pisos, sendo o acesso entre eles através de escadas o que se torna pouco apropriado para as crianças destas idades.

O espaço físico, tal como o meio social, têm influência, embora indireta, na qualidade da educação. *O ambiente dos pequeninos configura-se como resultado de uma série de variáveis geradas ao pôr em relação os sistemas naturais e sócio-culturais presentes em cada contexto, que determinam um ecossistema idiossincrático que condiciona o desenvolvimento de cada grupo humano* (Arribas, et al., 2004:107).

No acesso ao Jardim-de-Infância é notório a falta de uma passadeira. A proximidade da instituição à escola do Bonfim, do 1º CEB, possibilita a inter-relação entre as crianças, permitindo trocas de experiências e uma adequada inserção no nível de ensino seguinte.

O contacto com a natureza é também um meio privilegiado de novas experiências, onde a criança usufrui de numerosos e ricos intercâmbios assentes em processos de socialização. *É também um ambiente privilegiado para observar as transformações da natureza, a mudança das estações, as alterações de clima, os fenómenos atmosféricos: vento, chuva, calor* (Arribas, et al., 2004:376).

Salientamos ainda para o facto dos recursos humanos desta instituição, trabalharem em conjunto, funcionando como equipa. Esta atitude permite uma maior capacidade de lidar com os problemas em tempo útil. *A interdependência é característica de uma verdadeira equipa de adultos. Todos os membros de uma equipa são educadores, seja qual for o seu grau hierárquico, a sua formação de base e o seu vencimento. Cada membro da equipa difere em experiência, em interesses, em qualidades e defeitos, mas todos os elementos têm oportunidade de crescerem e de se desenvolverem em compreensão e capacidade, no seio da atmosfera protectora da equipa, na medida em que desejam dar o seu contributo para a evolução desta* (Hohmann, et al., 1995:137).

### 1.3.2. Caraterização da instituição do 1º CEB

A Escola Básica do Bairro do Pinheiro – Guarda (figura 2), é do tipo Plano Centenário Rural III e pertence ao Agrupamento de Escolas de S. Miguel.

Este agrupamento é uma escola sede de referência para a educação bilingue de alunos surdos e possibilita a aquisição e desenvolvimento da língua gestual portuguesa como primeira língua dos alunos surdos e o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem nesta língua.



**Figura 2** - Escola Básica do Bairro do Pinheiro.

**Fonte:** Caires & Rocha, 2012.

Na Escola do Bairro do Pinheiro, matricularam-se 48 alunos (no ano letivo 2011/2012), em todos os anos de escolaridade do 1º CEB (1º ano, 2º ano, 3º ano e 4º ano). Relativamente aos



restantes recursos humanos, esta instituição possui: docente com formação especializada em educação especial; terapeuta da fala; monitora de língua gestual (quando necessário); docentes do 1º CEB (sendo a professora Aurora Ricárdio a responsável pela coordenação) e duas assistentes operacionais.

Nos últimos anos, funciona na comunidade do Bairro do Pinheiro um serviço de Atividades de Tempos Livres (ATL) criado através de um projeto, elaborado pela Escola Básica, com a finalidade de evitar que as crianças fiquem entregues a si próprios durante todo o dia. Este espaço, onde se realiza as ATL é frequentado pelas crianças de manhã antes das aulas, no período de almoço e depois das atividades curriculares. Em anos anteriores era numa sala desse espaço que se realizavam Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC: apoio ao estudo, inglês, educação musical, atividade física/desportiva, atividades lúdico-expressivas e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)).

A Escola do Bairro do Pinheiro – Guarda, é constituída por duas salas geminadas com área de 79,56 m<sup>2</sup> cada. Cada sala tem um átrio de 12,62m<sup>2</sup>, com dois placares (um de expressão plástica e um de informação), cabides e ecoponto. O átrio da sala BP2/3 possui um vestiário, duas casas de banho, arrecadação com 18,81m<sup>2</sup>, onde se guardam vários tipos de materiais e uma fotocopiadora. Existe ainda uma pequena sala de professores, que também funciona como sala de apoio, no átrio da sala BP1/3.

Exteriormente possui: dois pequenos cobertos, uma casa para arrumação e regulação do aquecimento central e um pátio com uma área envolvente ampla (na qual estão plantadas várias árvores) e murado, mas sem vedação, já solicitada à CMG bem como a resolução do problema da acumulação das águas fluviais. Recentemente possui painéis solares, no telhado.

A iluminação, tanto natural como artificial é boa, embora por vezes os alunos se queixassem da visibilidade para o quadro.

Nesta escola existe escassez de muito material e de espaços destinados a áreas importantes, como por exemplo à área da expressão físico-motora. Contudo, é notório que os professores, com muito esforço, tentam combater estas “falhas”, trazendo por vezes material de casa, improvisando jogos e explorando o pátio nos dias de bom tempo, promovendo o enriquecimento de saberes e experiências, tal como refere Estrela (1992:47), *dos estudos comparativos entre escolas, pode concluir-se que aquelas que se apresentam como mais eficazes combinam a preocupação com o rendimento do aluno com os processos adequados de ensino e com um bom ambiente relacional fortalecido com um conjunto de regras coerentes e consistentes.*

No que se refere ao horário da escola esta abre às 8h e o seu encerramento é às 18h.

Quanto ao calendário escolar do ano letivo 2011/2012:

- Início: entre 8 e 15 de setembro de 2011.
- 1ª interrupção (Natal): 19 de dezembro de 2011 a 2 de janeiro de 2012.
- 2ª interrupção (Carnaval): de 20 a 22 de fevereiro de 2012.
- 3ª interrupção (Páscoa): de 26 de março de 2012 a 9 de abril de 2012.

Concluindo, embora a escola apresente algumas “anomalias”, consideramos que os espaços desta instituição apresentam características essenciais ao seu funcionamento, proporcionando condições para que a aprendizagem ocorra. Verificamos que os átrios, quando está mau tempo, tornam-se exíguos para as duas salas e, assim, o intervalo não permite a interação entre as crianças. A escola (...) *precisa de espaços abertos e amplos com possibilidade de áreas de encontro de crianças de diversos grupos e eliminação de barreiras arquitectónicas. Dispor de espaços diferenciados possibilita uma organização muito mais polivalente da dinâmica de trabalho* (Zabalza, 2001:24).

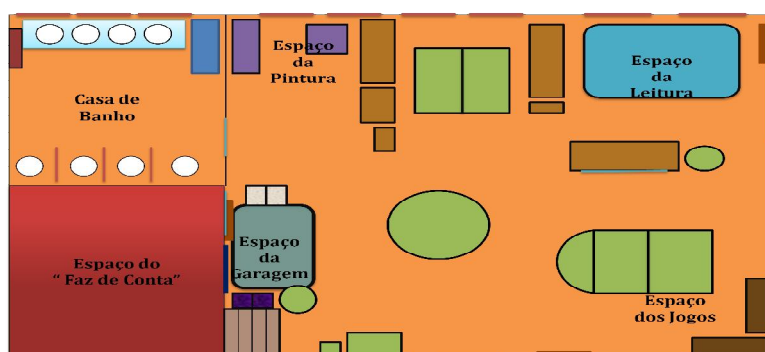
Observamos que junto à escola não existem passadeiras, as quais seriam importantes para evitar situações de perigo, visto que os alunos deslocam-se diariamente do ATL para a escola e vice-versa. A aproximação com o Jardim-de-Infância do Bairro do Pinheiro é favorável, visto que possibilita o contacto com situações de ensino e convívio com outras crianças, permitindo troca de experiências e saberes.

#### 1.4. Caracterização das salas

*A sala de aula é vista como um ventre materno, lugar em que todos os seus elementos se encontram em gestação educativa através da interacção, do desenvolvimento e da aprendizagem* (Cunha, 1986:142).

##### 1.4.1. Caracterização da sala do Pré-Escolar

A sala dos 5 anos do Jardim-de-Infância da Sé, na qual estagiamos, encontra-se dividida em diversos espaços, mais conhecido no Pré-Escolar por (...) *áreas de interesse, que estão organizadas de forma a ter em conta aspectos práticos, bem como as mudanças de interesse das crianças nas actividades* (Hohmann, et al.,1995:163), as quais, podem ser observadas na planta (esquema 1) que se segue e que passamos a descrever.



**Esquema 1** - Planta da sala do Pré-Escolar - 5 anos.  
**Fonte:** Caires & Rocha, 2011.

#### 1.4.1.1. Caraterização dos espaços/áreas

*Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender. A organização e a utilização do espaço são expressões das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização (ME, 2007a:37).*

##### 1.4.1.1.1. Espaço do “faz-de-conta”/área da casinha

*Na área da casa podem ter lugar, quer brincadeiras individuais, quer brincadeiras que impliquem cooperação. As crianças podem imitar as actividades de cozinha que viram em casa ou fingir que estão a alimentar um animal de peluche ou uma boneca. A área da casa permite, que as crianças desenvolvam uma imagem mais coerente do seu mundo mais imediato. As crianças têm múltiplas oportunidades para trabalhar cooperativamente, expressarem os seus sentimentos, usarem a linguagem para comunicarem sobre os papéis que representam e responder às necessidades e pedidos umas das outras (Hohmann, et al., 1995:187-188).*

Esta área é constituída, de um modo geral, por: *nenucos*, carrinho e cadeira de bebé, cama (com lençóis e colchas), armários, quadros, mesinha de cabeceira, cómoda com roupa, fraldário (com *kit* médico, utensílios de higiene) espelho, balança, fantoches, tábua de passar a ferro, ferro de engomar, cabide com roupas, rádio, telefone, cozinha (mesa, cadeiras, avental, lava-loiça, fogão, pratos de plástico, panelas, talheres, alimentos tudo de plástico, e outros utensílios de cozinha), como vemos nas figuras seguintes (figuras 3-5).



**Figura 3** - Espaço “faz-de-conta”.  
**Fonte:** Caires & Rocha, 2011.



**Figura 4** - Alguns materiais do espaço.  
**Fonte:** Caires & Rocha, 2011.



**Figura 5** - Mobília do espaço.  
**Fonte:** Caires & Rocha, 2011.

É de referir que nesta área todos os materiais são de madeira excetuando a tábua de passar a ferro e os já mencionados a cima. Estes materiais de madeira têm todas as esquinas polidas, para segurança das crianças.

Os objetivos desta área são:

- Desenvolver o gosto pelo “faz-de-conta”.

- Reproduzir papéis sociais, respeitando o papel representado pelo outro.
- Saber as funções de cada espaço da casinha.
- Desenvolver a criatividade.

As regras são: só podem brincar quatro crianças, com a devida autorização e colocando o seu nome no dia e no período (manhã/tarde) que está a utilizar o espaço, não se pode fazer barulho; depois de brincar, deve-se arrumar; os materiais (bonecas, loiça e outros objetos) e estes não devem sair do espaço.

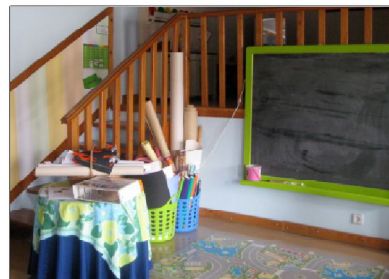
#### 1.4.1.1.2. Área/espço da garagem

A garagem apresenta também os objetivos e regras acima referidas. Este espaço tem como material: carrinhos, aviões, helicópteros, suportes de madeira com rampas e um tapete grande com desenhos de várias estradas (figura 6).

Junto a esta área também se encontra um quadro preto, giz de várias cores e um apagador o que possibilita o desenvolvimento da escrita (figura 7). Diariamente, a criança designada “o chefe” do dia desloca-se a este quadro, para assinalar a data (dia-mês-ano). É importante a existência deste quadro, pois no ano letivo 2011/2012 algumas das crianças vão frequentar o 1º ano do 1º CEB e este é um instrumento que possibilita a adaptação da criança para um novo meio social, onde lhe são colocadas novas exigências.



**Figura 6** - Espaço da garagem.  
**Fonte:** Caires & Rocha, 2011.



**Figura 7** - Materiais junto ao espaço da garagem.  
**Fonte:** Caires & Rocha, 2011.

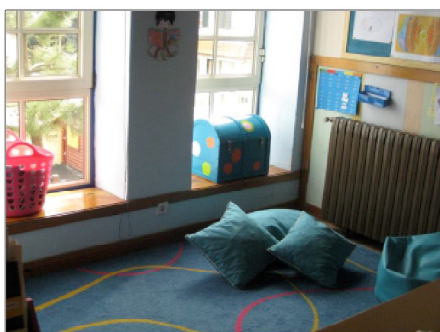
Também estão presentes alguns cestos com material, como por exemplo: cartolinas, papel cenário entre outros e uma mesa onde é colocado material da educadora e das estagiárias (figura 8).

#### 1.4.1.1.3. Área da leitura



*Aqui as crianças observam e lêem livros, simulam a leitura com base na memória e em pistas visuais contidas nas imagens, ouvem histórias e inventam as suas próprias histórias (Hohmann, et al., 1995:202)*

Esta área contempla a manta, almofadas, um *puf*, armário com três prateleiras com livros (figuras 8 e 9), sendo que estes não são muito variados (livros de contos, livros construídos pelas próprias crianças; livros didáticos), pois a escola possui uma pequena biblioteca (como já foi referido na caracterização da instituição) da qual a educadora poderá usufruir, para explorar melhor a leitura.



**Figura 8 - Manta.**  
**Fonte:** Caires & Rocha, 2011.



**Figura 9 - Materiais da área da leitura.**  
**Fonte:** Caires & Rocha, 2011.

É ainda nesta área que se realizam todas as reuniões de grande grupo e de diálogo, onde todos juntos planeiam atividades para realizar ao longo da semana. Também é possível nesta área realizar jogos e cantar. É também uma zona de descanso.

Os objetivos desta área, são:

- Desenvolver o respeito pelo espaço do outro.
- Sensibilizar para a conservação do material existente.
- Desenvolver a concentração e a atenção.
- Desenvolver o gosto pela leitura.
- Desenvolver a expressão oral.
- Desenvolver a linguagem: pronúncia, dicção.

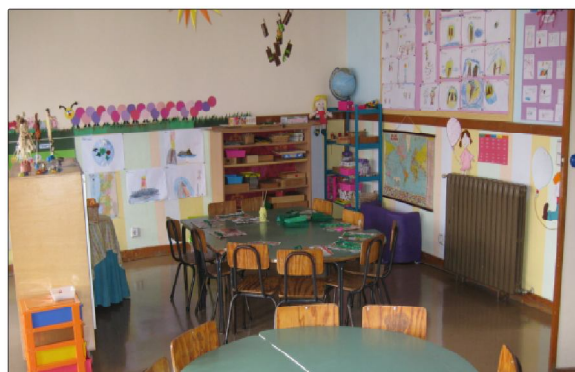
No que se refere às regras, salientamos algumas tais como: respeitar os outros; falar baixo; ser cuidadoso com os livros; folhear devagar; ver um livro de cada vez; não tirar os livros aos colegas; não pôr os livros no chão; só podem estar quatro crianças de cada vez nesta área, assinalando o respetivo nome no quadro de registo.

#### 1.4.1.1.4. Área de materiais de construção

Esta área apesar de parecer “só de brincadeira” é muito importante, pois o jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira, devendo favorecer o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral (Piaget, 1967). *Também os materiais de construção usados na educação pré-escolar permitem uma manipulação dos objectos no espaço e uma exploração das suas propriedades e relações em que assentam aprendizagens matemáticas. A utilização de diferentes materiais dá à criança oportunidades para resolver problemas lógicos, quantitativos e espaciais* (ME, 2007a:75).

Nesta área observamos estantes com os seguintes jogos de mesa: dominós, encaixes, jogos de formas geométricas, de enfiamento, de correspondência, de construções, de memória, de sons, materiais didáticos, ábaco, blocos lógicos, pinos, *leggos*, carrinhos, blocos, *puzzles*, entre outros.

Junto a esta área está disponível um mapa-mundo, para consulta das crianças, onde estas podem se sentar e observar os países e continentes. Existe também um quadro com letras que proporciona a formação de palavras. Há disponibilidade de mesas de trabalho, onde se realizam atividades orientadas, em grupo, a pares e individuais. As mesas são em semi-luas e retangulares, o que possibilita uma fácil deslocação pela sala, não ocupando assim muito espaço (figura 10).



**Figura 10** - Área de materiais de construção.

**Fonte:** Caires & Rocha, 2011.

Os objetivos desta área são:

- Desenvolver a concentração.
- Desenvolver o raciocínio lógico-matemático.
- Aprender a partilhar.



- Conhecer a finalidade de cada jogo e conseguir alcançá-la.
- Incutir a responsabilidade de levar um jogo até ao fim.
- Responsabilizar para a arrumação correta dos jogos.
- Sensibilizar para a conservação dos jogos.
- Conhecer as regras de cada jogo.
- Identificar as cores e formas.

As regras desta área são: quando não sabemos fazer ou arrumar um jogo, devemos pedir ajuda; quando se joga, deve-se tratar bem dos jogos; não perder as peças dos jogos, nem misturá-las.

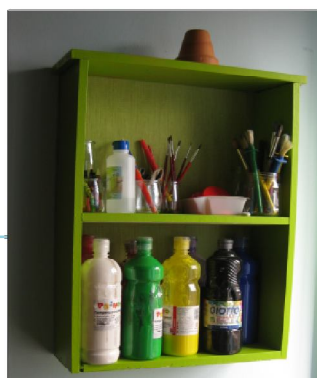
A sala também contém armários de arrumação de diversos materiais e trabalhos realizados pelas crianças, bem como uma caixa com os portfólios das mesmas.

Entre estas estantes encontra-se duas mesas retangulares, que normalmente são ocupadas por uma auxiliar, para realizar efeitos decorativos ou outras atividades.

#### 1.4.1.1.5. Área da expressão plástica

*A expressão plástica implica um controlo da motricidade fina que a relaciona com a expressão motora, mas recorre a materiais e instrumentos específicos e a códigos próprios que são mediadores desta forma de expressão (ME, 2007a:61).*

A área de expressão plástica (figura 11) é uma área de livre acesso que, em qualquer altura das atividades livres, as crianças podem utilizar. Esta área tem por perto uma estante com os materiais necessários na realização de atividades plásticas (como por exemplo: pincéis, papel, tintas, aguarelas) (figura 12). Estando presente um cestinho para a colocação dos trabalhos após a secagem dos mesmos. Esta área é um pouco pequena, ou seja, consideramos que apenas poderá estar uma criança a ocupá-la. Sendo assim, as atividades plásticas nesta sala são realizadas nas mesas, que referimos anteriormente.



**Figura 11** - Área da expressão plástica  
**Fonte:** Caires & Rocha, 2011.

**Figura 12** - Estante com materiais de expressão plástica.  
**Fonte:** Caires & Rocha, 2011.

#### 1.4.1.1.6. Área da informática

A área da informática contém: um computador, destinado para o uso dos adultos e das crianças, uma impressora com várias funções (fotocopiadora e *scanner*), uma cadeira e uma estante com os materiais da educadora e das estagiárias (figura 13).

Esta área é normalmente usada para realizar algumas atividades (escrita, audição de música, *softwares* de jogos), tendo que a educadora estar sempre presente na sala no decorrer destas atividades.



**Figura 13** - Área da informática.  
**Fonte:** Caires & Rocha, 2011.

*A utilização dos meios informáticos, a partir da educação pré-escolar, pode ser desencadeadora de variadas situações de aprendizagem, permitindo a sensibilização a um outro código, o código informático, cada vez mais necessário. Este pode ser utilizado em expressão plástica e musical na abordagem ao código escrito e na matemática (ME, 2007a:72).*

Nas paredes da sala estão distribuídos placares de cortiça onde são expostos os trabalhos das crianças. É de referir que existem algumas paredes na parte inferior que também são de cortiça podendo deste modo serem afixados trabalhos.

Para além dos placares, referidos anteriormente, existe no interior da sala “cartazes” que nos transmitem informações, como por exemplo: o quadro das regras, o quadro do tempo, o calendário, a tabela de presenças e o quadro de tarefas. À entrada da sala está afixado o quadro de aniversários, uma lista com os nomes das crianças e um placar decorativo.

Através destes “cartazes”, realçamos a importância da socialização e das regras para a convivência, pois *ao nível do comportamento será necessário que a criança seja capaz de se integrar no quotidiano do grupo. Terá por exemplo: de aceitar e seguir as regras de convivência e de vida social, colaborando na organização do grupo; saber escutar e esperar pela sua vez de falar; compreender e seguir orientações e ordens, tomando também as suas próprias iniciativas sem perturbar o grupo; ser capaz de terminar tarefas* (ME, 2007a:90).

A sala também tem um compartimento destinado à casa de banho. Esta é constituída por quatro lavatórios, três espelhos e três sanitas, sendo todo este material em dimensões apropriadas para as idades das crianças (figuras 14 e 15). Aqui são realizadas rotinas de higiene, nomeadamente às horas dos lanches (manhã e tarde) e à hora do almoço (antes e depois de almoçar, como por exemplo lavar os dentes). Nas paredes é possível observar algumas informações sobre higiene.



**Figura 14** - Lavatórios da casa de banho.  
**Fonte:** Caires & Rocha, 2011.



**Figura 15** - Sanitários.  
**Fonte:** Caires & Rocha, 2011.

De um modo geral, os espaços na sala do ensino Pré-Escolar devem ser planeados tendo em conta a ação das crianças num contexto de aprendizagem ativa, para tal é necessário planeá-los e equipá-los de forma a que esta aprendizagem seja efetuada. Verificamos que o arranjo da sala encontrava-se bem organizado, de modo a permitir um melhor acesso aos materiais. Como já referimos, a sala organiza-se em diferentes áreas que favorecem a diversidade de opções e, portanto, a escolha por parte da criança. As áreas estão claramente delimitadas, de modo a que a criança possa distinguir facilmente os limites de cada uma. *A disposição de uma sala de aula orientada cognoscitivamente reflecte à criança de que as crianças aprendem melhor em um ambiente estimulante, mas organizado, no qual podem escolher e agir por sua conta. A sala está dividida em áreas de trabalho bem definidas e os materiais de cada área estão organizados de forma lógica e claramente rotulados, o que permite às crianças actuarem independentemente e com maior controlo possível sobre o ambiente da sala* (ME, 2007a:57).

Mediante a disposição da sala é necessário clarificar a importância das áreas, pois cada uma apresenta um conjunto específico de materiais (que as crianças devem reconhecer) e oportunidades de trabalho capazes de desenvolver determinadas possibilidades. Averiguamos



que os diversos materiais estavam acessíveis a todas as crianças, sem necessidade de recorrer à ajuda do adulto, contribuindo para a aquisição de autonomia. *O processo de aprendizagem implica também que as crianças compreendam como o espaço está organizado e como pode ser utilizado e que participem nesta organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar. O conhecimento do espaço, dos materiais e das actividades possíveis é também condição de autonomia da criança e do grupo* (ME, 2007a:38).

É de sublinhar que as crianças precisam de espaços para usar objetos e materiais, fazer explorações, criar e resolver problemas; espaços para se mover livremente, falar à vontade sobre o que estão a fazer e espaços para guardar os materiais e exhibir as suas invenções. Assim, é necessário estimular as capacidades de exploração e a criatividade das crianças de modo a que estas possam brincar sozinhas ou em grupo.

Os objetos e materiais existentes na sala devem motivar as crianças e proporcionar aprendizagens ativas. Esta sala possui estas condições: a exploração, a transformação e a manipulação. A localização destes recursos em áreas distintas permite às crianças fazerem as suas escolhas e a tomarem decisões.

Na sala dos 5 anos do Jardim-de-Infância da Sé é notória a utilização de vários modelos de aprendizagem, sendo um deles o modelo High/Scop, de modo a promover nas crianças uma aprendizagem ativa, encontrando-se a sala dividida por espaços nos quais as crianças se podem envolver numa grande diversidade de brincadeiras sozinhas ou com outras crianças, incluído explorações, construções, jogos de “faz-de-conta”, pinturas, desenhos e outros jogos simples. Procurar usar e arrumar objetos de interesse particular, de acordo com os seus planos e intenções. Sentirem-se seguras, valorizadas, competentes e curiosas, despertando a possibilidade de oportunidades de aprendizagem da criança pela ação.

No apêndice 1 é apresentada uma avaliação da sala de acordo com ECERS (Early Childhood Environmental Rating Scale).

#### **1.4.1.2. Distribuição do tempo educativo na sala de Pré-Escolar - 5 anos**

*O tempo educativo tem, em geral, uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade. A sucessão de cada dia ou sessão tem um determinado ritmo existindo, deste modo, uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações.*



*Nem todos os dias são iguais, as propostas do educador ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual (ME, 2007a:40).*

Vejamos a tabela 2.

**Tabela 2-** Distribuição do tempo e atividades da sala de Pré-Escolar - 5 anos, do Jardim-de-Infância da Sé.

|                        |  |
|------------------------|--|
| 8h:00min.              | Abertura da instituição                        |
| 09h:00min.             | Entrada da educadora                           |
| 10h:00min.             | Hábitos de higiene /Lanche                     |
| 10h:30min.             | Diálogo com o grupo/Início das atividades      |
| 12h:00min.             | Hábitos de higiene /Almoço/ Hábitos de higiene |
| 13h:00min./ 14h:00min. | Hora de descanso                               |
| 14h:00min.             | Continuação das atividades                     |
| 16h:00min.             | Hábitos de higiene /Lanche                     |
| 16h:30min./ 18h:00min. | Jogos /Brincadeiras livres                     |
| 18h:30min.             | Encerramento da instituição                    |

**Fonte:** Caires & Rocha, 2011 (adaptado do documento fornecido pela cooperante).

A organização do tempo nos jardins-de-infância, passa objetivamente por ritmos e rotinas, funcionando como grelha cronológica e sequencial, fornecendo à criança segurança, capacidade de orientação temporal e autonomia. *A rotina diária tem como fim três objectivos importantes. Primeiro, proporcionar uma sequência planeamento-trabalho-síntese de memória, que proporciona à criança um processo de a ajudar e explorar, planear e executar projectos e a tomar decisões sobre a sua aprendizagem. Segundo, dar azo a muitos tipos de – trabalho colectivo de grande grupo/pequeno grupo, de adulto/criança (...) Terceiro, proporcionar tempo para trabalhar numa grande variedade de ambientes (Hohmann, et al., 1995:81).* Nem todos os dias são iguais, as rotinas também são negociadas e controladas pelo grupo, há uma flexibilidade temporal, mas as crianças não sentem dificuldade em executá-la. O conceito de temporalidade é reforçado através de um calendário mensal, o qual é elaborado pelas crianças, onde assinalam o dia. *O quotidiano é a base da vida diária. E o diário constitui o sentido do tempo, da história e do futuro, tanto pessoal quanto colectivo. Pode ser preenchido de pequenos actos, às vezes interessantes, muitos banais e, em alguns casos, importantes. Mas é o nosso viver. A nossa marca no tempo (Arribas, et al., 2004:85).*

Assim como o calendário, existem, ainda, outras referências de suporte à implementação da rotina, nomeadamente o quadro do tempo para registar o tempo atmosférico, o quadro das presenças e um pequeno caixilho em cada área para assinalarem a sua presença. Neste último, destaca-se a importância da regra, pois cada caixilho contém o número de crianças que pode permanecer na respetiva área. A realização de trabalhos pedagógicos está integrada no

cumprimento da rotina, sendo, posteriormente, expostos nos placares presentes na sala e, desta forma, os pais podem ter uma perspectiva visual do que se realiza na sala, assim como as crianças também podem relembrar conteúdos e estruturar as suas aprendizagens.

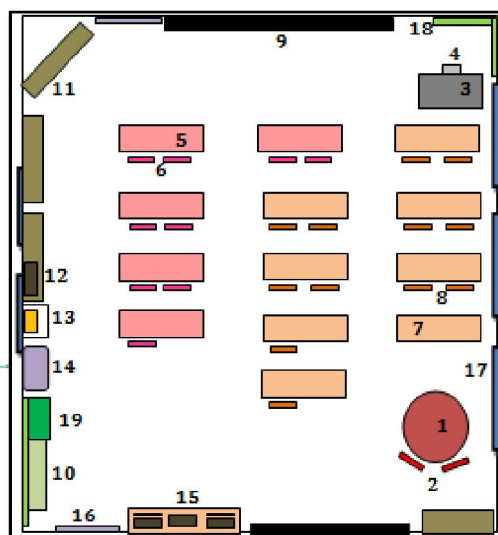
#### 1.4.2. Caracterização da sala do 1º CEB

É na sala de aula que acontece: a aprendizagem, o contacto entre alunos – alunos e entre alunos – professor(es), onde se expõem as dificuldades, onde crescemos, enfim onde ocorre o ato educativo. Tal como cita Arends (2008:79) *outro recurso importante é o espaço da sala de aula: como movimentar-se nesse espaço, onde colocar os alunos, os materiais e as carteiras; e como criar um ambiente adequado à aprendizagem. Pois, os alunos e os professores passam metade do tempo que estão acordados no contexto social a que chamamos sala de aula e, como em todas as situações sociais, interagem entre si* (Sprinthall & Sprinthall, 1993:110).

Esta interação entre professor – aluno que surge na sala de aula, permite o conhecimento, a aprendizagem e o ensinamento, sendo que estes conceitos são constantes no percurso de vida do ser humano. *Para bem desempenhar a seu papel (ao professor) exige-se-lhe que seja genuíno, que tenha opinião positiva a respeito de si próprio e dos outros, que seja empático, ele próprio também um aluno, capaz de criar bom clima, de ir ao encontro das necessidades dos outros de descarregar o excedente de energias, de libertar tensões, de ajudar os outros a aprender* (Tavares & Alarcão, 2005:134).

Destacamos que a organização do espaço, os recursos e os equipamentos da sala de aula BP2/3, apresentam condições necessárias para que a professora e os alunos se sintam à vontade para trabalhar, no sentido de desenvolver um ótimo processo de ensino e aprendizagem. *A questão importante a reter é a de que as estruturas na sala de aula influenciam os pensamentos e as acções dos participantes na turma e ajudam a determinar o grau de cooperação e envolvimento dos alunos* (Sprinthall & Sprinthall, 1993:199).

Relativamente à organização do espaço, a sala apresenta dimensões suficientes para 21 alunos, onde os mesmos se podem mover e realizar os trabalhos pretendidos. No esquema 2, podemos observar a planta da sala BP 2/3.



##### Legenda da Planta da sala de aula:

1. Mesa dos professores: estagiários, orientadores e supervisores
2. Cadeira dos professores: estagiários, orientadores e supervisores
3. Secretária da professora
4. Cadeira da professora
5. Mesa dos alunos do 2º ano
6. Cadeira dos alunos do 2º ano
7. Mesa dos alunos do 3º ano
8. Cadeiras dos alunos do 3º ano
9. Quadro
10. Mesa de jogos
11. Armários de material escolar
12. Armário de material escolar e televisão
13. Frigorífico e micro-ondas
14. Fantechoiro
15. Mesa do computador
16. Porta
17. Janela
18. Placar
19. Mesa de exposições



**Esquema 2** - Planta da sala de aula BP 2/3.**Fonte:** Caires & Rocha, 2012.

Os alunos na sala de aula estão dispostos em três filas paralelas (a fila da direita e a primeira mesa da fila do meio com os alunos do 2º ano e as restantes mesas do meio e a fila mais à esquerda com os alunos do 3º ano, estando esta à frente da mesa da professora, como podemos ver na planta da sala). De salientar que estas mesas e as cadeiras são adequadas às faixas etárias dos alunos e que se encontram em bom estado de conservação, proporcionando uma postura correta aos alunos.



**Figura 16** - Sala de aula BP 2/3 – vista de trás.  
**Fonte:** Caires & Rocha, 2012.



**Figura 17** - Sala de aula BP 2/3 – vista de frente.  
**Fonte:** Caires & Rocha, 2012.

Com toda a certeza estamos perante uma sala de aula ativa, onde a comunicação é bilateral, sendo a professora uma guia e orientadora de novas descobertas. A conceção aqui subjacente, na organização do espaço, é o aprender agindo e interagindo.

A sala possui dois quadros, em paredes paralelas (figuras 16 e 17), o qual se revela vantajoso uma vez que na turma existem dois níveis diferentes de escolaridade.

Quanto aos recursos e equipamentos, a sala possui diferentes armários com material escolar, tanto didático, como pedagógico e experimental, que segundo a LBSE (Lei nº 49/2005 de 30 de agosto, art. 44º:5134), *constituem recursos educativos todos os meios materiais utilizados para a conveniente realização da atividade educativa*. Nesta sala também existe uma televisão com leitor de DVD, um frigorífico, um micro-ondas, um fantocheiro, dois computadores, uma impressora, mesa de jogos, mesa de exposições, placares para exposições de trabalhos realizados, bem como informações necessárias (figuras 18 e 19).





**Figura 18** - Materiais presentes na sala BP 2/3.  
**Fonte:** Caires & Rocha, 2012.

**Figura 19** - Mesa de exposições, jogos e placar.  
**Fonte:** Caires & Rocha, 2012.

A sala possui ainda um armário de primeiros socorros, um extintor e o telefone da escola.

Esta sala é caracterizada por uma “deficiente” iluminação natural, a qual proporciona uma má visibilidade para ambos os quadros.

No que concerne à decoração, achamos que esta não está bem adornada, daí ser um dos nossos objetivos - elaborar materiais de cariz educativo, por forma a tornar um ambiente alegre, colorido, atraente, organizado e agradável àqueles que a frequentam, bem como contribuir para o envolvimento e o desenvolvimento dos alunos, uma vez que estes ao visualizarem os trabalhos expostos sentem maior desejo para realizarem outras tarefas e ainda relembram o que aprenderam.

No que diz respeito ao aquecimento, a escola dispõe atualmente de aquecimento central. Este sistema revelou-se mais eficaz que o aquecimento a lenha, existente no passado.

Relativamente ao horário da sala da turma BP2/3, este complementa 32h e 30min. semanais, sendo 25h de atividades letivas (em todas as áreas curriculares do 1º CEB, distribuídas pelos vários dias da semana) e 7h e 30min. de AEC.

### **1.5. Caracterização sócio-económica e psico-pedagógica do grupo/turma**

Torna-se fundamental observar cada criança e o grupo/turma para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher informações sobre o contexto familiar, social, económico e ambiental em que a criança se insere, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças, adequar o processo educativo, definir os objetivos, atividades e estratégias e fomentar as aprendizagens às suas necessidades.

Para um professor é sempre relevante conhecer os alunos que tem à sua frente, na sala de aula, para que o sucesso escolar seja alcançado. Concordando com Rousseau (s.d., *cit. por* Milaret, 1975) começai por conhecer os vossos alunos pois de certeza que não os conheceis. A escola e os professores devem adaptar-se aos alunos que têm, pois este é o objetivo do ensino básico. Por outro lado, tal como está descrito na LBSE (Lei nº 49/2005 de 30 de agosto, art. 7º:5126), devemos criar *condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos*.





O conhecimento da criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica. Este conhecimento resulta de uma observação contínua e supõe a necessidade de referências tais como, produtos das crianças e diferentes formas de registo. Trata-se fundamentalmente de dispor de elementos que possam ser periodicamente analisados, de modo a compreender o processo desenvolvido e os seus efeitos na aprendizagem de cada criança. *A observação constitui, deste modo, a base de planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo* (ME, 2007a:25).

É fundamental conhecer os alunos para perspetivar o processo educativo de forma a potencializar as relações entre sistemas, hábitos, rotinas, que têm uma influência direta ou indireta na educação dos alunos, de modo a tirar proveito das suas potencialidades e ultrapassar as suas limitações, para alargar e diversificar oportunidades educativas e apoiar o trabalho dos docentes.

Há também que considerar que existem diferentes fatores que influenciam o modo próprio de funcionamento de um grupo/turma, tais como características individuais das crianças que o compõem, o maior ou menor número de crianças de cada género, a diversidade de idades e a dimensão do grupo. *Desta forma, um ambiente produtivo é caracterizado por um clima geral onde os alunos se sentem a si próprios e aos seus colegas de forma positiva e onde os alunos possuem competências interpessoais e grupais indispensáveis para cumprir as exigências da vida na sala de aula* (Arends, 2008:129).

Efetivamente, vários são os estudos que comprovam que a influência da família se vai repercutir no interesse da criança pelo aprender e na valorização da escola. A importância da família reside no facto de ser através dos parentes mais próximos que a criança faz, nos primeiros anos de vida, a sua aprendizagem, os seus contactos com a realidade social. É através dela que a criança descobre o mundo que a rodeia, interiorizando hábitos, modos de vida, valores morais e culturais. Esta influência do meio é decisiva nos primeiros anos de vida e torna-se cada vez mais fundamental com o decorrer dos anos. Na verdade, é na sua família que a criança aprende a falar a distinguir o que “se faz” do que “não se faz”, aprendendo assim os princípios que regem a sua vida social.

As crianças devem ser membros ativos na construção do conhecimento, pois cada um deve construir a sua própria aprendizagem e o professor deve adotar a metodologia do ensino, ao nível de desenvolvimento e às capacidades das crianças. Conforme refere Tavares & Alarcão (2005:15) *a criança é um participante activo na construção da sua própria inteligência, edificando constantemente a sua realidade, em vez de se limitar, apenas a captar informações. A criança é um ser essencialmente activo e uma educação que não tenha em conta este facto, não pode evitar um fracasso mais ou menos completo. O educando não é um ser passivo, puro*

*receptor de estímulos exteriores, mas um agente activo, capaz de criar o seu próprio mundo e de se encontrar em evolução contínua como resultado de experiência que vai adquirindo.*

### 1.5.1. Caraterização do grupo/turma

As caraterizações do grupo/turma foram realizadas com base nos dados da educadora/professora cooperante, recolhidos no início do ano letivo junto das crianças e das famílias, bem como, complementadas com observações realizadas ao longo do período de estágio.

*A criança, até hoje, tem ido à escola para fazer estudos, mas deverá ir também para que a estudem a ela, e lhe proponham o caminho que lhe convém seguir* (Sérgio s.d., cit. por Abreu 1990:94).

#### 1.5.1.1. Caraterização do grupo de crianças de Pré-Escolar

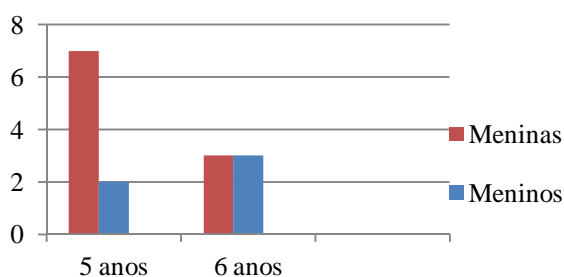
*Na educação pré-escolar o grupo proporciona o contexto imediato de interacção social e de relação entre adulto e criança que constitui a base do processo educativo* (ME, 2007a:34).

No Jardim-de-Infância da Sé, na sala dos 5 anos, o grupo era constituído por quinze crianças, com idades compreendidas entre os 5 e 6 anos, sendo este heterogéneo (tabela 3 e gráfico 1) que foi acompanhado pela educadora Amélia Grilo.

**Tabela 3** - Distribuição do grupo por idade e género.

**Fonte:** Caires & Rocha, 2011.

| Idade  | Feminino | Masculino | Total |
|--------|----------|-----------|-------|
| 5 Anos | 7        | 2         | 9     |
| 6 Anos | 3        | 3         | 6     |



**Gráfico 1** - Distribuição do grupo por idade e género.

**Fonte:** Caires & Rocha, 2011.

Estas crianças encontram-se no período pré-operatório, sendo que o que marca a passagem do estágio anterior (sensório-motor) para este é o aparecimento da função simbólica ou semiótica, ou seja, é a emergência da linguagem, isto é, ocorre a substituição da ação pela sua representação, havendo um rápido desenvolvimento da linguagem e da função simbólica, marcando o início do pensamento. *O período pré-operatório começa com a primeira aparição da representação simbólica, que consiste em elaborar em pensamento imagens a partir dos objectos de dados movimentos do mundo real, mas que não estão imediatamente presentes nos sentidos. Conclui-se com*



*pensamento intuitivo, que se caracteriza pela concentração da criança sobre a aparência das coisas e pela ausência de raciocínio lógico* (Vermeuler & Delmine, 2001:99).

Nessa conceção, a inteligência é anterior à emergência da linguagem e por isso mesmo não se pode atribuir à linguagem a origem da lógica, que constitui o núcleo do pensamento racional. Na linha piagetiana, a linguagem é considerada como uma condição necessária mas não suficiente ao desenvolvimento, pois existe um trabalho de reorganização da ação cognitiva que não é dado pela linguagem, conforme alerta La Taille (1992). De uma forma simplificada, significa que o desenvolvimento da linguagem depende do desenvolvimento da inteligência.

A emergência da linguagem acarreta modificações importantes em aspetos cognitivos, afetivos e sociais da criança, uma vez que ela possibilita as interações inter-indivíduos e fornece, principalmente, a capacidade de trabalhar com representações para atribuir significados à realidade. *A aquisição de um maior domínio da linguagem oral é um objectivo fundamental da educação pré-escolar, cabendo ao educador criar as condições para que as crianças aprendam* (ME, 2007a:66). Verificamos, de uma forma geral, que o grupo articulava bem as frases e conseguia desenvolver uma ideia do princípio ao fim, não apresentando muitas dificuldades na conjugação correta dos verbos. Citamos a título de exemplo, a construção frásica de uma criança: *O céu era muito azul, a relva era muito verde e as borboletas eram muito coloridas (...)* (Nota de Campo 1 – 17 de junho de 2011 – 11h:05min.).

Apenas duas crianças, apresentavam dificuldades na realização de diálogos e na expressão das suas ideias. Era o caso de uma criança imigrante, exemplificando: *Era uma vez um menino e uma menina e um espantalho que andava a brincar e depois o espantalho estava como uma estátua e depois o pássaro estava por cima do braço do espantalho. No chão uma abóbora grande e um pequena e dois girassóis e uma cesta e borboletas a voar* (Nota de Campo 2 – 14 de junho de 2011 – 11h:30min.).

Nas brincadeiras que observamos, por exemplo na área da casinha, as crianças imitavam constantemente situações como: fazer refeições, limpar a casa, cuidar dos bonecos representando o papel de mãe e pai: *A mãe faz a comida e o bebé vai comer tudo. Agora vais tomar o remédio todo sem deitar fora* (Nota de Campo 3 – 10 de junho de 2011 – 15h:30min.).

*A partir do momento em que ela emprega símbolos para representar objectos, lugares, pessoas, situações (...) o pensamento da criança ultrapassa o “aqui e agora” ela pode evocar um objecto ausente, um acontecimento actual ou produzir-se algures (...)* (Vermeuler & Delmine, 2001:100).

É possível observar que, neste tipo de jogo, as crianças brincam sempre em pequenos grupos (3/4 crianças). Há sempre uma criança que define papéis, por exemplo: *Eu sou a mãe, tu és o pai e tu és o médico*. Notou-se a necessidade de comunicar e estabelecer relações uns com



os outros. Observamos que em qualquer ponto de jogo, havia mais conversas do que ação, isto demonstra que a representação simbólica estava codificada e socializada.

Nas rotinas diárias, nomeadamente, nas idas à casa de banho, observamos algumas conversas onde as crianças aplicavam corretamente os termos dos órgãos genitais. Segundo Freud (1974), por volta desta idade a criança demonstra curiosidade em descobrir o seu corpo, principalmente as zonas genitais, é a fase fálica (2 e 5 anos), tendo consciência das diferenças sexuais. *A zona erógena do estado fálico é a zona genital (glande e clitóris), cujas primeiras excitações e satisfações estão em relação com a micção (estádio uretral). A criança apresenta, entre os 3 e os 6 anos, comportamentos típicos. Interessa-se também pela origem das crianças e elabora diversas teorias sobre o nascimento (...) quanto às relações sexuais tem delas uma concepção sádica* (Vermeuler & Delmine, 2001:118). Nesta fase poderá surgir o complexo de Édipo.

Rabello & Passos (2007) esclarece que, para Erikson, assim como para Freud, toda a energia despendida em busca de algo socialmente inalcançável é revertida para outras atividades. É nesse período que as crianças ampliam os seus contactos, fazem mais amigos, aprendem a ler e escrever, fruto da energia proveniente da iniciativa.

Segundo Erikson (1976, cit. por Rabello & Passos, 2007), o estágio que caracteriza a fase etária destas crianças, intitula-se como iniciativa *versus* culpa. Comparada à fase fálica freudiana, neste período é somada à confiança e à autonomia, adquiridas nas etapas anteriores, a iniciativa. Esta manifesta-se quando a criança deseja alcançar uma meta e, planeia a sua ação, utilizando as suas habilidades motoras e intelectuais para tal.

O grupo revelava um elevado grau de autonomia, nomeadamente: em situações de rotina, por exemplo: ao marcar a presença, escolher um jogo, vestir e despir roupas, calçar e descalçar, comer utilizando os talheres corretamente, nas idas à casa de banho, onde todas as crianças sabem lavar as mãos e a cara sozinhas, bem como utilizar a casa de banho, não necessitando da ajuda do adulto.

O sentido de responsabilidade pode também ser desenvolvido durante esta terceira crise do ego. Nela, a criança sente a necessidade de realizar tarefas e cumprir papéis. Os pais devem dar oportunidade aos filhos para que eles realizem tarefas correspondentes com o seu nível motor e intelectual. É necessário que a tarefa seja possível de ser cumprida. Outras, como desafio, podem ser mais complexas, porém devem ser realizadas como apoio de alguém. Em geral, perante este grupo, todas as crianças eram capazes de assumir responsabilidades no que toca ao chefe do dia, fazendo-o de uma forma muito positiva.

*A construção de autonomia supõe a capacidade individual e colectiva de ir, progressivamente, assumindo responsabilidades. Este processo de desenvolvimento pessoal e*

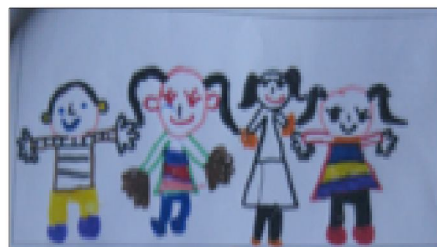
*social decorre de uma partilha do poder entre o educador, as crianças e o grupo* (ME, 2007a:53).

A organização do espaço e do tempo, era compreendida pelas crianças, na medida em que conseguiam, por um lado, respeitar os espaços específicos para cada brincadeira e as suas regras, sendo uma delas o arrumar o material no local correto. Estas noções foram verificadas em diversas ações e verbalizadas pelas crianças (marcar o dia no calendário, referir acontecimentos utilizando formas temporais e verbais corretas, as tarefas da rotina diária, noções topológicas, entre outras).

É também nestas idades que as crianças se desligam do concreto e do imediato, embora em algumas situações seja ainda um pouco difícil distinguir o real do imaginário. Tal como refere Gesell (1996:334), *os 4/5 anos são uma idade “fora das marcas” não deve admirar-nos muito que as crianças tenham um apetite de acção dramática e que nenhuma situação pareça suficientemente bizarra para subcarregar em excesso a activa imaginação desta criaturinnha caprichosa e excêntrica.*

Em relação à linguagem gráfica, podemos observar que todas as crianças tinham a noção de espaço e tamanho, pois sabiam que a casa tinha de ser maior que as pessoas. Nestas idades é notório a presença de temas clássicos como: casinhas, flores, paisagens, veículos e animais, variando no uso das cores e procurando um certo realismo.

Todas as crianças, presentes na sala desenhavam, com certo detalhe. As figuras humanas apresentavam cabelos, pés, mãos, dedos, boca, nariz, orelhas, olhos, entre outros constituintes corporais, visto já terem a noção do corpo humano (figura 20).



**Figura 20** - Desenho de uma criança com a construção da figura humana.

**Fonte:** Caires & Rocha, 2011.

*A criança desenha, entre tantas outras coisas, para se divertir. Um jogo que não exige companheiros, onde a criança é dona das suas próprias regras. Nesse jogo solitário, ela vai aprender a estar só, “aprender a só ser”. O desenho é palco das suas encenações, a construção do seu universo particular* (Derdyk, 1989:50)

Relativamente à distribuição do desenho no papel, estes obedecem a uma certa lógica, por exemplo: o céu no cimo da folha (figura 21).





O grupo, em geral, sabia escrever o seu nome completo e a data, estando estes (códigos escritos) sempre presentes nos desenhos.

**Figura 21** - Desenho de uma criança com a vários elementos distribuídos na folha.

**Fonte:** Caires & Rocha, 2011.

Quanto à escrita de palavras diferentes, a maior parte, apresentava alguma dificuldade na passagem do oral para o escrito, sendo necessário para alguns ter a palavra escrita no quadro para a conseguir escrever.

Embora apresentassem dificuldades na escrita é de salientar que o grupo demonstrava interesse em saber como se escreve determinadas palavras, para as escrever nos seus desenhos e registos.

*Esta abordagem à escrita situa-se numa perspectiva de literacia enquanto competência global para a leitura no sentido de interpretação e tratamento da informação que implica a “leitura” da realidade, das “imagens” e de saber para que serve a escrita mesmo sem saber ler formalmente (ME, 2007a:66).*

É de referir que havia uma criança que conhecia as letras do alfabeto e também escrevia e lia palavras autonomamente.

Quanto à motricidade fina, o grupo já tinha adquirido as competências necessárias, como por exemplo, o saber pegar corretamente nos lápis e marcadores.

Também podemos constatar que só algumas crianças apresentavam dificuldade na pintura dentro de espaço limitado.

*O desenvolvimento da motricidade fina insere-se no quotidiano do jardim-de-infância, onde as crianças aprendem a manipular objectos (...) (ME, 2007a:59).*

De uma forma geral, as crianças já adquiriram as competências da motricidade grossa, conseguindo saltar, correr, andar, entre outras. *Ao entrar para a educação pré-escolar a criança já possui algumas aquisições motoras básicas tais como andar, transpor obstáculos, manipular objectos de forma mais ou menos precisa... trepar, correr e outras formas de locomoção (...). Tendo em conta o desenvolvimento motor de cada criança a educação pré-escolar deve proporcionar ocasiões de exercício da motricidade global e também da motricidade fina de modo a permitir que todas e cada uma aprendam a utilizar e a dominar melhor o seu próprio corpo (ME, 2007a:58).*

No que concerne ao domínio da matemática, no geral todas as crianças apresentavam raciocínio lógico, conseguindo na grande maioria, mencioná-los por ordem, possuindo e relacionando também a noção de quantidade. Segundo Piaget (1990), o raciocínio lógico matemático é fundamental, mas não pode ser ensinado, dependendo de uma estrutura de conhecimento da criança. É necessário partir do conhecimento simples para um conhecimento mais complexo, no qual deve existir um instrumento de troca, onde a zona de contacto entre o



próprio corpo e as coisas progredirão do exterior ao interior, sendo *a ação o instrumento inicial de troca e não a percepção* (Piaget, 1990:17).

Tendo em conta o estágio em que este grupo se encontra, no que respeita à construção dos primeiros esquemas de natureza lógico-matemática, estas crianças apoiam-se em ações sensório-motoras sobre objetos materiais, que através do exercício de repetição espontânea chegam ao domínio da ação.

Relativamente ao conhecimento do mundo todas as crianças revelaram ter conhecimentos sobre o mundo que as rodeia e curiosidade em aprender sempre mais, sobre esta temática.

Consideramos que, este grupo apresentava comportamentos e atitudes de respeito e compreensão mútua. Na sua maioria são crianças muito sorridentes, bem-dispostas, meigas, alegres, interessadas e participativas nas atividades propostas, sabendo aproveitar a liberdade que detêm para escolher o que fazer quando não realizam as atividades orientadas.

As famílias destas crianças, na maioria, pertencem a uma classe média, sendo diversificadas as habilitações literárias dos pais, entre a 4ª classe e a licenciatura. No que diz respeito ao agregado familiar, o número de elementos predominante é de três a quatro pessoas.

#### **1.5.1.2. Caraterização da turma de 1ºCEB**

A turma BP2/3 era constituída por 21 alunos de dois anos de escolaridade: 2º ano e 3º ano, lecionada pela professora Aurora Ricárdio.

Seguidamente são apresentados os resultados da recolha de dados acerca desta turma (tabela 4, 6 e 7).

*Um grupo (turma) pode ser visto como um sistema em desenvolvimento com a sua própria estrutura, organização e normas. As turmas podem parecer semelhantes à distância ou no papel, mas, na realidade, cada uma é tão única como uma impressão digital* (Arends, 2008:109).

**Tabela 4 - Caraterização da turma BP 2/3.**





| Nº de Turma | Data de Nascimento | Idade | Frequentou Pré-Escolar | Ano que frequenta | Área de Residência       | Tempo de deslocação Casa/Escola |
|-------------|--------------------|-------|------------------------|-------------------|--------------------------|---------------------------------|
| 1           | 9-08-2003          | 8     | Sim                    | 3º                | Estação                  | 5 min.                          |
| 2           | 3-02-2003          | 8     | Sim                    | 3º                | Rua Pedro Álvares Cabral | 8 min.                          |
| 3           | 1-11-2004          | 7     | Sim                    | 2º                | Bairro Pinheiro          | 3 min.                          |
| 4           | 13-06-2003         | 8     | Sim                    | 3º                | Bairro Pinheiro          | 1 min. (a pé)                   |
| 5           | 17-10-2003         | 8     | Sim                    | 3º                | Quinta das Covas         | 10 min.                         |
| 6           | 1-12-2003          | 8     | Sim                    | 3º                | Bairro Pinheiro          | 5 min.                          |
| 7           | 5-06-2003          | 8     | Sim                    | 3º                | Bairro Pinheiro          | 6 min.                          |
| 8           | 3-04-2003          | 8     | Sim                    | 3º                | Castelos Velhos          | 7 min.                          |
| 9           | 19-10-2004         | 7     | Sim                    | 2º                | Estação                  | 5 min.                          |
| 10          | 28-05-2003         | 8     | Sim                    | 3º                | Bairro da Luz            | 7 min.                          |
| 11          | 6-11-2003          | 8     | Sim                    | 3º                | Galegos                  | 4 min.                          |
| 12          | 29-11-2003         | 8     | Sim                    | 3º                | Póvoa do Mileu           | 4 min.                          |
| 13          | 28-09-2003         | 8     | Sim                    | 3º                | Rua Miguel Unamuno       | 7 min.                          |
| 14          | 23-08-2004         | 7     | Sim                    | 2º                | Bairro Pinheiro          | 1 min. (a pé)                   |
| 15          | 25-03-2004         | 7     | Sim                    | 2º                | Póvoa do Mileu           | 5 min.                          |
| 16          | 19-06-2004         | 7     | Sim                    | 2º                | Bairro Pinheiro          | 5 min.                          |
| 17          | 14-08-2004         | 7     | Sim                    | 2º                | Bairro Pinheiro          | 5 min.                          |
| 18          | 22-09-2004         | 7     | Sim                    | 2º                | Bairro Pinheiro          | 5 min.                          |
| 19          | 5-07-2004          | 7     | Sim                    | 2º                | Marmeleiro               | 12 min.                         |
| 20          | 29-09-2004         | 7     | Sim                    | 2º                | Quinta das Covas         | 10 min.                         |
| 21          | 9-10-2002          | 9     | Sem informação         | 3º                | Estação                  | 4 min.                          |

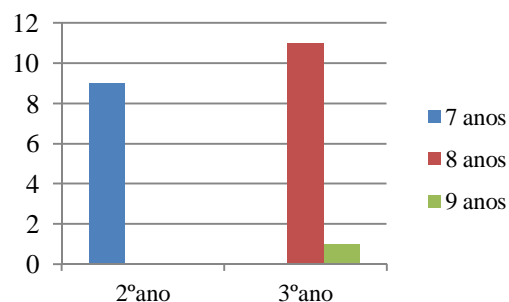
**Fonte:** Caires & Rocha, 2012 (dados fornecidos pela cooperante).

Na tabela 5 podemos verificar a distribuição dos alunos por ano e por género. E o gráfico 2 mostra a distribuição da turma por idades.

**Tabela 5 -** Distribuição dos alunos por ano, género e idade.

|                   | Feminino | Masculino |
|-------------------|----------|-----------|
| 2ºano – 7 anos    | 7        | 2         |
| 3ºano – 8 /9 anos | 7        | 5         |
| <b>Total</b>      | 14       | 7         |

**Fonte:** Caires & Rocha, 2012.

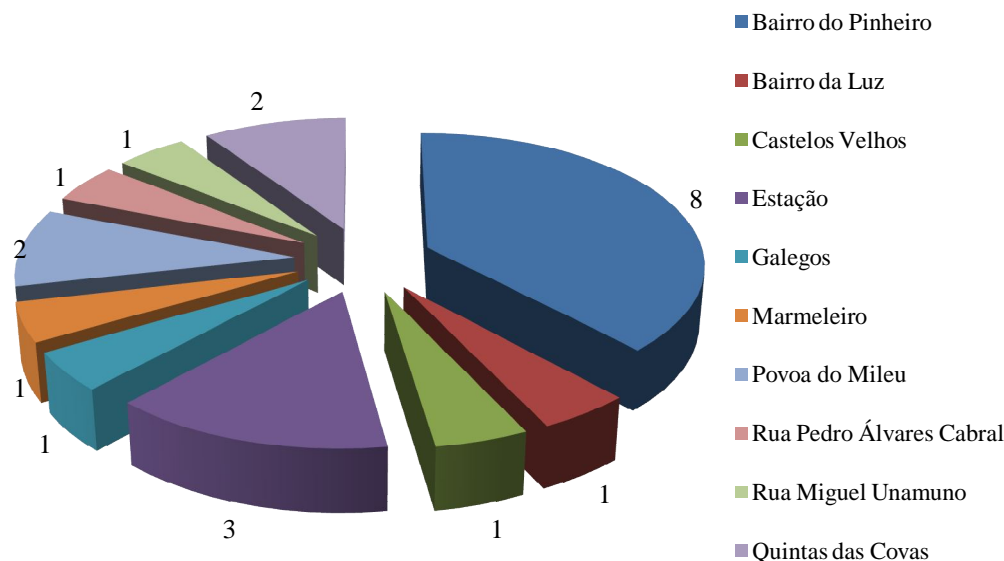


**Gráfico 2 -** Distribuição dos alunos por idade.  
**Fonte:** Caires & Rocha, 2012.



No que diz respeito à Educação Pré-Escolar, todos os alunos frequentaram este nível de escolaridade, porém em estabelecimentos diferentes. De referir que, em relação ao aluno nº 21, não existe informação acerca deste dado.

Analisando ainda a proveniência geográfica dos alunos que pertencem a esta turma, a maioria reside na freguesia de S. Vicente, concelho da Guarda. Numa análise estatística a moda é o Bairro do Pinheiro (gráfico 3). Deste modo, o tempo de deslocação casa/escola é diminuto.



**Gráfico 3** - Distribuição dos alunos por área de residência.

**Fonte:** Caires & Rocha, 2012.

O ambiente familiar que rodeia o aluno no seu dia-a-dia é fundamental para o seu desenvolvimento, assume-se pois como necessário caracterizar a situação sócio familiar dos elementos desta turma (tabela 6).

**Tabela 6** - Caracterização da turma BP 2/3.

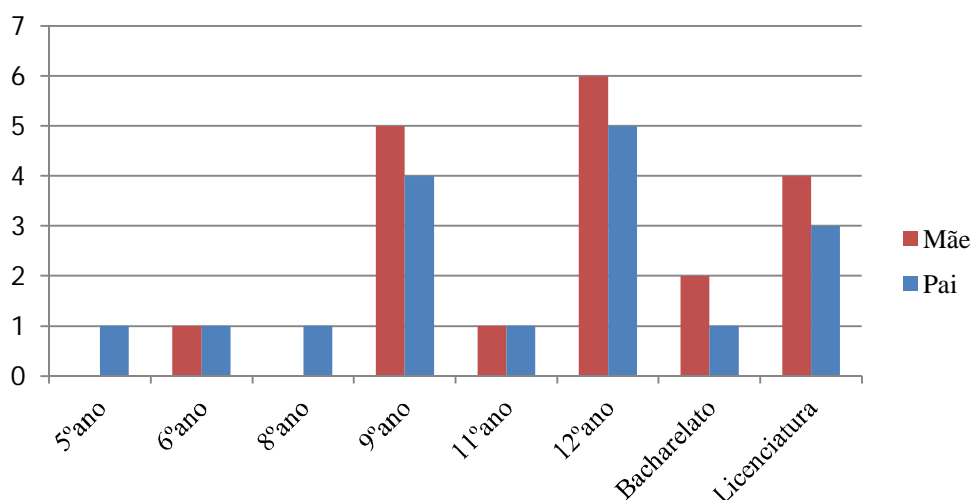
| Nº de Turma | PAI                    |           | MÃE                    |                            | Parentesco EE | Total de irmãos | N.º irmãos na escola | Membros do agregado familiar |
|-------------|------------------------|-----------|------------------------|----------------------------|---------------|-----------------|----------------------|------------------------------|
|             | Habilitações Escolares | Profissão | Habilitações Escolares | Profissão                  |               |                 |                      |                              |
| 1           | 4ª Classe              | Lenhador  | 9º ano                 | Empregada de balcão - café | Mãe           | 1               | 1                    | 4                            |
| 2           | 11º ano                | PSP       | 9º ano                 | Cabeleireira               | Pai           | 1               | 0                    | 4                            |



|    |                |                            |                |                                   |     |                                     |   |                            |
|----|----------------|----------------------------|----------------|-----------------------------------|-----|-------------------------------------|---|----------------------------|
| 3  | 9ºano          | Operário fabril            | 12ºano         | Assistente ação médica            | Mãe | 1                                   | 0 | 4                          |
| 4  | Licenciatura   | Sócio gerente de empresa   | Licenciatura   | Professora de informática         | Mãe | 0                                   | 0 | 3                          |
| 5  | Bacharelato    | Engenheiro civil           | Bacharelato    | Escriturária                      | Mãe | 2                                   | 1 | 4 (pais separados)         |
| 6  | Licenciatura   | Professor                  | Licenciatura   | Professora                        | Pai | 1                                   | 0 | 4                          |
| 7  | 12ºano         | Empresário comercial       | 12ºano         | Funcionária de loja               | Avó | 1                                   | 0 | 3                          |
| 8  | 9ºano          | Operário fabril            | 12ºano         | Funcionária em empresa de limpeza | Pai | 1                                   | 0 | 4                          |
| 9  | 4ªClasse       | Lenhador                   | 9ºano          | Empregada de balcão - café        | Mãe | 1                                   | 1 | 4                          |
| 10 | 8ºano          | Desempregado               | 9ºano          | Empregada de mesa                 | Mãe | 3                                   | 1 | 6                          |
| 11 | 12ºano         | PSP                        | 12ºano         | Guarda prisional.                 | Mãe | 0                                   | 0 | 3                          |
| 12 | 12ºano         | Desenhador                 | Licenciatura   | Funcionária na PJ                 | Mãe | 1                                   | 0 | 4                          |
| 13 | 9ºano          | Empregado balcão - café    | 6ºano          | No desemprego POC                 | Mãe | 1 (não integra o agregado familiar) | 0 | 3                          |
| 14 | Licenciatura   | Médico                     | Bacharelato    | Designer                          | Mãe | 0                                   | 0 | 2 (pai não vive com a mãe) |
| 15 | 12ºano         | Vendedor                   | 12ºano         | Assistente operacional            | Mãe | 2                                   | 0 | 4 (pais separados)         |
| 16 | Licenciatura   | Advogado                   | Licenciatura   | Advogada                          | Mãe | 1                                   | 1 | 4                          |
| 17 | 12ºano         | Funcionário na restauração | 11ºano         | Funcionária num café              | Mãe | 1                                   | 0 | 4                          |
| 18 | 6ºano          | Desempregado               | 12ºano         | Funcionária num café              | Mãe | 2                                   | 1 | 5                          |
| 19 | 5ºano          | Construtor civil           | 9ºano          | Operária têxtil                   | Mãe | 0                                   | 0 | 3                          |
| 20 | Bacharelato    | Engenheiro civil           | Bacharelato    | Escriturária                      | Mãe | 2                                   | 1 | 4 (pais separados)         |
| 21 | Sem informação | Vendedores de telefones    | Sem informação | Esteticista                       | Mãe | 2                                   | 1 | 5                          |

**Fonte:** Caires & Rocha, 2012 (dados fornecidos pela cooperante).

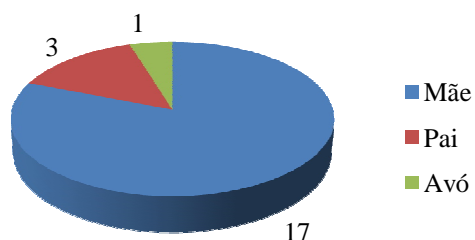
No que diz respeito às habilitações dos pais, verifica-se que o nível de escolaridade varia entre o básico e superior (licenciatura), sendo que a maioria possui o 9º ano e o 12º ano, como podemos observar no gráfico 4, através dos dados da tabela 5.



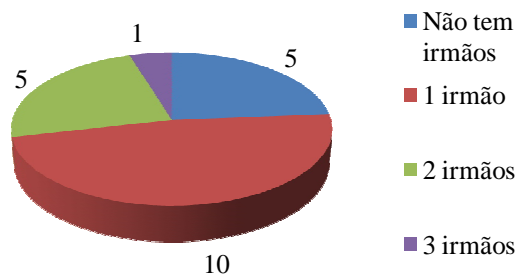
**Gráfico 4 -** Habilitações dos pais.  
**Fonte:** Caires & Rocha, 2012.

É de salientar o facto de muitos pais terem baixo nível de escolaridade. Os pais desempenham variadas profissões (estando apenas três no desemprego), sendo as mais frequentes aquelas que requerem menos habilitações literárias.

A interação entre os EE e o professor titular de turma permite que se compreendam certos aspetos da personalidade dos alunos, das causas do seu sucesso ou insucesso escolar ou ainda do seu comportamento. O gráfico 5 mostra o grau de parentesco entre os alunos e os EE.



**Gráfico 5 -** Distribuição dos encarregados de educação por aluno.  
**Fonte:** Caires & Rocha, 2012.

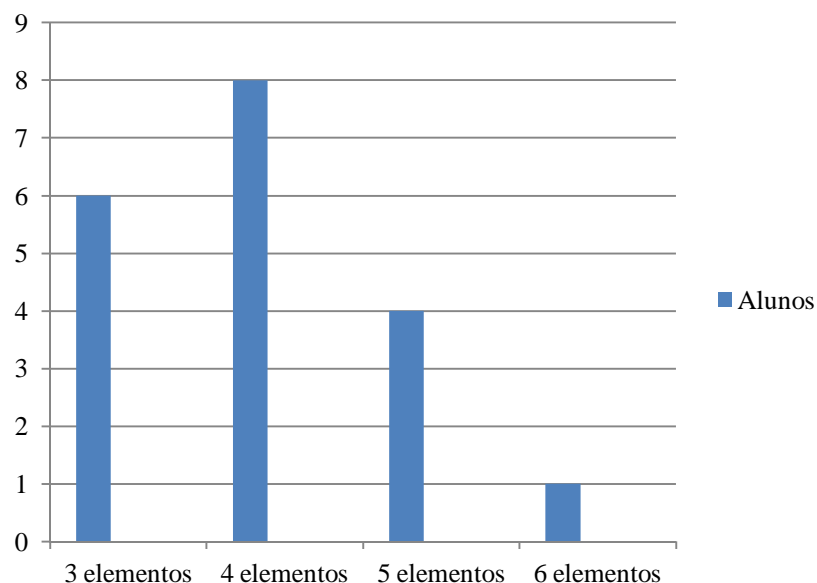


**Gráfico 6 -** Número de irmãos por aluno.  
**Fonte:** Caires & Rocha, 2012.

Da análise do gráfico 5 e dos dados presentes na tabela 6, podemos concluir que, em geral, o EE é a mãe.

Estas crianças pertencem a famílias pequenas (gráfico 6), estes dados refletem a atual baixa taxa de natalidade. É de referir que alguns alunos têm irmãos na escola e na sala que frequentam. De realçar também que, quase todos, os filhos únicos desejam ter irmãos.

No gráfico 7 podemos ver o número de membros do agregado familiar por aluno.



**Gráfico 7** - Número de elementos do agregado familiar por aluno.  
**Fonte:** Caires & Rocha, 2012.

A maior parte das crianças vive, em casa própria ou de familiares, com os pais biológicos, muito embora alguns vivam com o padrasto e a mãe biológica.

Ao reger uma turma o professor também deverá ter em conta outros aspetos. Tal como sabemos, a aprendizagem envolve também algum tempo de estudo, leitura e reflexão para haver aprendizagem. Importa por isso conhecer (tabela 6) o principal local de estudo dos alunos. Mas como vivemos num mundo em constante mudança, em que a procura de informação e conhecimento é uma constante, as novas tecnologias são uma ferramenta fundamental, pois é o acesso mais rápido à informação. Saber quantos e que alunos possuem computador, em casa, e desses quais têm acesso à Internet, possibilita ao professor orientar os alunos de acordo com as suas possibilidades.

Saber aquilo que a criança gosta permite ao professor adaptar as suas estratégias de forma a partir delas para motivar os alunos para outras áreas ou temas. Ao conhecer o aluno na sua individualidade, as suas características, implica também conhecer como este ocupa os seus tempos livres e quais as suas expectativas (tabela 7).

**Tabela 7 -** Caraterização da turma BP 2/3.

| Nº de aluno | Local de estudo         | Computador/ Internet    | Disciplinas favoritas           | Ocupação de tempo livre  | Expectativas futuras        |
|-------------|-------------------------|-------------------------|---------------------------------|--|-----------------------------|
| 1           | Cozinha; quarto e sala. | Tem computador Internet | Língua portuguesa               | Brinca com irmã; anda de bicicleta.  | Bailarina                   |
| 2           | Cozinha                 | Tem computador Internet | Estudo do meio                  | Brinca; vê televisão e anda de bicicleta.  | Cantora                     |
| 3           | Cozinha                 | Tem computador Internet | Língua portuguesa               | Vê televisão; natação nas piscinas municipais.   | Mãe                         |
| 4           | Cozinha e quarto.       | Tem computador Internet | Estudo do meio e matemática.    | Brinca com legos; vê televisão.  | PSP                         |
| 5           | Cozinha e quarto        | Tem computador Internet | Estudo do meio                  | Brinca com a irmã; joga computador; natação - nas piscinas municipais.                             | Médica                      |
| 6           | Cozinha e quarto.       | Tem computador Internet | Matemática                      | Brinca com a irmã e com bonecas; vê televisão; joga computador; natação - nas piscinas municipais. | Cantora ou bailarina        |
| 7           | Cozinha e quarto.       | Tem computador Internet | Estudo do meio                  | Brinca com bonecas; vê televisão e filmes vídeo; joga computador.                                  | Bailarina                   |
| 8           | Quarto                  | Tem computador Internet | Língua portuguesa               | Visita os avós; joga (matraquilhos) com o pai; vê televisão; joga à bola.                          | Futebolista                 |
| 9           | Quarto                  | Tem computador Internet | Estudo do meio                  | Brinca com a irmã e com as primas pequeninas; vai a casa da avó                                    | Rainha                      |
| 10          | Cozinha e sala.         | Tem computador Internet | Língua portuguesa               | Brinca com os irmãos; vê televisão; joga computador; vai até ao parque; joga à bola.               | Ainda não sabe              |
| 11          | Quarto                  | Tem computador Internet | Língua portuguesa               | Brinca com o cão e joga computador   | Astronauta                  |
| 12          | Cozinha e quarto.       | Tem computador Internet | Estudo do meio                  | Brinca com o irmão; vê televisão; passeia.   | Dona de loja da Hello Kitty |
| 13          | Quarto                  | Tem computador          | Matemática                      | Vê televisão; joga à bola; anda de bicicleta.  | Futebolista ou PSP          |
| 14          | Sala                    | Tem computador Internet | Língua portuguesa               | Brinca com bonecas; vê televisão; vai ao Polis.  | Veterinária                 |
| 15          | Quarto, sala.           | Tem computador Internet | Matemática e língua portuguesa. | Brinca com os irmãos e com os carros; vê televisão; faz deveres.                                   | Professor                   |
| 16          | Sala                    | Tem computador Internet | Língua portuguesa               | Brinca com a irmã; vê televisão; faz deveres; descansa.  | Veterinária                 |
| 17          | Quarto                  | Tem computador Internet | Língua portuguesa               | Vê televisão; joga computador; passeia.  | Cabeleireira ou ama         |
| 18          | Sala                    | Tem computador Internet | Matemática                      | Brinca com bonecas; vê televisão.  | Professora                  |
| 19          | Sala                    | Tem Magalhães           | Matemática                      | Brinca com os carros; vê televisão.  | Construtor civil            |
| 20          | Cozinha                 | Tem computador Internet | Matemática                      | Brinca com a irmã e com o gato; vê televisão; natação nas piscinas municipais.                     | Professora                  |
| 21          | Quarto                  | Tem computador Internet | Matemática                      | Brinca com o irmão; vê televisão; joga à bola.   | Futebolista                 |

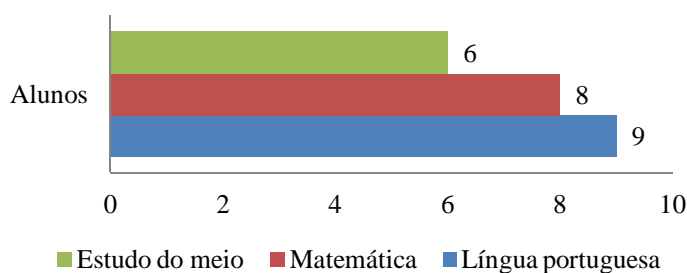
**Fonte:** Caires & Rocha, 2012 (dados fornecidos pela cooperante).



Verificamos que grande parte dos alunos estuda no quarto e conta com o apoio da mãe para o ajudar nesta tarefa.

Em relação à distribuição dos alunos com computador e Internet em casa, em geral, todos possuem computador em casa com Internet e também usufruem dos Magalhães, oferecidos pelo ME.

No que se refere à disciplina favorita (gráfico 8) na maioria os alunos têm preferência pela língua portuguesa, mas verificamos que é no estudo do meio que as notas são mais elevadas.



**Gráfico 8** - Distribuição dos alunos pelas disciplinas favoritas.

**Fonte:** Caires & Rocha, 2012.

No que se refere à preferência da ocupação dos tempos livres, a maioria dos alunos elege atividades relacionadas com brinquedos manuseáveis, que apelam à criatividade e imaginação, as tecnologias e algumas atividades físicas.

Relativamente às expectativas para o futuro, podemos constatar que algumas crianças ainda não têm bem adquirida a noção de profissão, sendo que outras manifestaram preferência por profissões no mundo da fantasia e da fama e ainda outras cujas expectativas se encontram mais delineadas.

Estes alunos encontram-se no estágio pré-operatório e operações concretas.

De acordo com Piaget (1972), no estágio pré-operatório o pensamento corresponde a uma ação interiorizada, assente na capacidade de simbolização. A criança passa a poder representar objetos ou ações por símbolos. Ao falar, ao brincar ao faz-de-conta, ao desenhar, exerce a função simbólica, pois vai representar uma coisa por outra. A principal característica deste estágio, ao nível do pensamento, é o egocentrismo. Este define-se pelo entendimento pessoal que o mundo foi criado para si e pela incapacidade de compreender as relações entre as coisas. A criança não compreende o ponto de vista do outro, porque se centra no seu. Deste modo, a criança está autocentrada. Este egocentrismo, que é muito marcado no início deste estágio, vai sofrendo uma parcial descentração à medida que se aproxima do estágio seguinte.

Em relação ao estágio das operações concretas, para Piaget (1972), caracteriza-se pela reorganização verdadeira do pensamento. No estágio anterior as crianças são sonhadoras, muito



imaginativas e criativas. É a partir do estágio das operações concretas que começam a ver o mundo com mais realismo, deixam de confundir o real com a fantasia. É neste estágio que a criança adquire a capacidade de realizar operações. Podemos definir operação como a ação interiorizada - realizada no pensamento, componível - composta por várias ações; reversível - pode voltar ao ponto de partida. A criança já consegue realizar operações, no entanto, precisa de realidade concreta para realizar as mesmas, ou seja, tem que ter a noção da realidade concreta para que seja possível à criança efetuar as operações.

Apesar de neste estágio a criança já conseguir realizar operações corretamente, precisa ainda de estar em contacto com a realidade, por isso o seu pensamento é descritivo e intuitivo (parte do particular para o geral). Ao longo deste período já não tem dificuldade em distinguir o mundo real da fantasia. A criança já interiorizou algumas regras sociais e morais e, por isso, cumpre-as deliberadamente para se proteger. É nesta fase que a criança começa a dar grande valor ao grupo de pares, por exemplo, começa a gostar de sair com os amigos, adquirindo valores, tais como: a amizade, companheirismo, partilha, começando a aparecer os líderes.

Progressivamente a criança começa a desenvolver a capacidade de se colocar no ponto de vista do outro, designando-se este processo por descentração cognitiva e social. Nesta fase deixa de existir um monólogo passando a haver um diálogo interno. O pensamento é cada vez mais estruturado devido ao desenvolvimento da linguagem. A criança já tem uma maior capacidade de concentração e interesse em realizar determinadas tarefas.

Segundo Freud (1974), o desenvolvimento humano e a constituição do aparelho psíquico são explicados pela evolução da psicosexualidade. A sexualidade está integrada no nosso desenvolvimento desde o nascimento, evoluindo através de estádios, com predomínio de uma zona erógena, isto é, de uma região do corpo (epiderme e mucosa) que, quando estimulada, dá prazer. Cada estágio é marcado pelo confronto entre as pulsões sexuais (libido) e as forças que se lhe opõem.

A psicanálise foi a primeira corrente da psicologia a atribuir aos primeiros anos de vida uma importância fulcral na estruturação da personalidade. Freud (1974) atribui uma importância fundamental à infância, referindo que *a criança é o pai do Homem* (cit. por Monteiro & Santos, 1999:172).

Um dos maiores escândalos provocados por Freud foi precisamente o de ter ousado afirmar que havia sexualidade na criança, a chamada sexualidade infantil.

Freud (1974) define e caracteriza cinco estádios de desenvolvimento psicosexual, estando estas crianças no estágio de latência (5/6 anos – puberdade).

Após a vivência do complexo de Édipo, e com o superego já formado, estas crianças entram numa fase de latência. Ela vai esquecer alguns acontecimentos e sensações vividas nos



primeiros anos de sexualidade através de um processo que se designa de amnésia infantil. O estado de latência caracteriza-se por uma diminuição da atividade sexual, que pode ser total ou parcial.

A criança pode, nesta fase, de uma forma mais calma e com mais disponibilidade interior, desenvolver competências e fazer aprendizagens diversas: escolares, sociais e culturais. Uma das grandes aprendizagens é a compreensão dos papéis sexuais, isto é, o que é ser mulher e o que é ser homem, na sociedade em que vive.

Erikson (1976) propõe oito estádios psicossociais, perspetivando oito idades no desenvolvimento do ciclo de vida, desde o nascimento até à morte, tendo em conta aspetos biológicos, individuais e sociais.

Os alunos em causa encontram-se no estádio da indústria *versus* inferioridade (6 -12 anos). A palavra indústria está ligada ao desenvolvimento de competências intelectuais, sociais, físicas e escolares. Esta é uma fase de grande atividade (indústria). No entanto, tem uma parte negativa, que é o sentimento de inferioridade, pois, por vezes, as crianças não se sentem seguras das suas capacidades e têm medo de não serem reconhecidas dentro do grupo social a que pertencem.

Para este autor, cada estádio é atravessado por uma crise psicossocial entre uma vertente positiva e uma negativa. Estas duas vertentes são dialeticamente necessárias, contudo é essencial que se sobreponha a vertente positiva.

De acordo com Erickson (1976), o termo crise serve (...) *para designar um ponto decisivo e necessário, um momento crucial, quando o desenvolvimento tem de optar por uma ou outra direcção, escolher este ou aquele rumo, mobilizando recursos de crescimento, recuperação e nova diferenciação* (cit. por Monteiro & Santos, 1999:179).

A crise não tem, na teoria de Erikson, uma conotação negativa. É inerente ao desenvolvimento e tem que ser encarada pelo indivíduo. A forma como cada pessoa resolve cada crise nuclear, ao longo dos diferentes estádios, irá influenciar a capacidade para resolver, na vida, os conflitos.

Erickson (1976) considera que cabe aos professores uma grande responsabilidade: favorecer o desenvolvimento da “indústria” nas crianças. Este autor afirma que os professores deveriam *de forma suave, mas firme, obrigar as crianças à aventura de descobrir que se pode aprender a realizar coisas que, cada um sozinho, nunca teria pensado atingir* (idem: 181). Montessori (1989:83) corrobora com Erickson, ao referir que (...) *estimular a vida, deixando-a livre para se desenvolver – eis o dever do educador. Trata-se de uma verdadeira arte que é necessária para tarefa tão delicada. A intervenção deve ser limitada a fim de não perturbar nem desviar a actividade. Trata-se de ajudar a alma que nasce para a vida e que terá de viver*





*por suas próprias forças.*

Através de várias observações podemos referir que todos os alunos revelavam interesse e eram muito empenhados, apesar de serem quase todos conversadores com os colegas, o que provocava alguma distração durante as aulas.

Debruçamo-nos um pouco mais sobre alguns deles, por considerar importante a relação entre a sua caracterização e o desenvolvimento das atividades escolares. Consideramos que existem três alunos muito interessados, mas também muito impulsivos, querendo ser sempre os primeiros a responder e/ou a executar as tarefas. Possuem algumas falhas de comportamento, provocando momentos de tensão que, com a pedagogia necessária, se procurou resolver. Verificamos dificuldades em cumprir regras, pelo que a turma necessitava de controlo constante, por parte da docente. Foi essencial procurar solucionar estes e outros problemas, enfatizando sempre a importância da socialização, da criação de laços de amizade e das vivências em grupo, especialmente nesta turma tão heterogénea.

No que se refere a problemas de saúde, a turma apresenta:

- Um caso (no 2º ano) de Fenilcetonúria (PKU) – doença hereditária e congénita - pelo que tem de ser acompanhada devido à dieta rigorosa, de modo a restringir a ingestão de alimentos ricos num aminoácido, a fenilalanina.

- Um caso (3ºano) de dificuldade auditiva (o processo de referenciação enquadrado-o no DL nº3/2008, de 7 de janeiro, e passou a ter apoio da professora de educação especial, 90 min. distribuídos por dois dias da semana, à 3ª e à 4ª feira de tarde).

Neste último caso, a professora titular de turma indica à professora de educação especial os exercícios /assuntos que é necessário reforçar para melhorar as aprendizagens. No 1º período foram realizadas sessões semanais de terapia de fala, à 4ª feira de tarde. As primeiras fichas de avaliação foram realizadas sem adaptações para verificar o nível de dificuldade; seguidamente fizeram-se ligeiras modificações e o tempo de execução foi aumentado em mais ou menos 2 min.

Em novembro, ao ser analisado o Plano Educativo Institucional (PEI), foi proposto retirar as adaptações curriculares, aplicando as medidas de apoio individualizado e condições de matrícula.

No que se refere ao subsídio para livros escolares e material escolar, apenas 8 alunos beneficiam deste apoio (tabela 8).

**Tabela 8** - Distribuição de alunos por escalão.

|   | 2º Ano        | 3º Ano   |
|---|---------------|----------|
| Escalão A: 50 €para livros e material escolar | -             | 10       |
| Escalão B: 40 €para livros e material escolar | 9, 15, 17, 18 | 1, 7, 13 |



**Fonte:** Caires & Rocha, 2012 (adaptado do documento fornecido pela cooperante).

Em relação à dieta alimentar diária, verificamos que:

- Todos os alunos, antes de virem para a escola, tomavam a primeira refeição do dia em casa.
- Todos os alunos beneficiavam de um pacote de leite (da Ação Social Escolar) e uma peça de fruta para o lanche da manhã ou da tarde. O programa da fruta escolar é desenvolvido pela CMG.
- Os alunos que frequentam ATL beneficiam ainda da refeição do almoço, fornecido pela CMG.

É de referir que os alunos frequentam ATL durante o período de almoço e no programa de tempos livres. Só um aluno não estava inscrito neste espaço devido ao facto de os avós residirem ao lado da escola.

A CAF destina-se a assegurar o acompanhamento dos alunos antes e/ou depois das Atividades Curriculares e das AEC, bem como durante os períodos de interrupção das atividades letivas. Esta tem como principal objetivo fazer face às necessidades das famílias e é assegurada pela Comissão de Pais e pela Autarquia.

As AEC são de carácter facultativo mas, uma vez realizada a inscrição por parte dos pais/EE, são de frequência obrigatória até ao final do ano letivo (tabela 9).

**Tabela 9 - Distribuição dos alunos pelas AEC's.**

| Nº Turma | Estudo | Música | Atividade física-desportiva | Atividades lúdico-expressivas | Inglês |
|----------|--------|--------|-----------------------------|-------------------------------|--------|
| 1        | X      | X      | X                           |                               | X      |
| 2        | X      |        | X                           | X                             | X      |
| 3        |        |        |                             |                               |        |
| 4        |        |        |                             |                               | X      |
| 5        | X      | X      | X                           | X                             | X      |
| 6        |        |        | X                           |                               | X      |
| 7        |        |        | X                           |                               | X      |
| 8        |        |        | X                           |                               | X      |
| 9        | X      | X      | X                           |                               | X      |
| 10       |        |        | X                           | X                             | X      |
| 11       |        |        | X                           | X                             | X      |
| 12       |        | X      | X                           | X                             | X      |
| 13       |        |        |                             |                               |        |
| 14       |        | X      | X                           |                               | X      |
| 15       |        | X      | X                           | X                             | X      |
| 16       |        |        |                             |                               | X      |
| 17       |        | X      | X                           |                               | X      |
| 18       |        |        | X                           | X                             | X      |
| 19       |        | X      | X                           |                               | X      |
| 20       | X      | X      | X                           | X                             | X      |
| 21       | X      | X      | X                           | X                             | X      |

**Fonte:** Caires & Rocha, 2012 (adaptado do documento fornecido pela cooperante).

O horário das AEC e a contratação de professores é da responsabilidade da direção do agrupamento. A duração semanal das atividades é fixada em 90min. semanais.



A supervisão pedagógica das AEC era da responsabilidade da professora titular de turma, no sentido de acompanhar a execução das mesmas e com vista a garantir a sua qualidade. No final da atividade, o professor assinava a folha de presença e registava alguma informação, se assim o entendesse. Quando um professor faltava, era substituído por outro, conforme orientação da direção do agrupamento.

A planificação das atividades era feita pelos professores das mesmas, tendo sempre em conta a planificação da professora titular de turma, disponível num *dossier*, na sala de professores da Escola do Bairro do Pinheiro e acessível a todos. Nesse *dossier* ficava também disponível a planificação e os sumários dos professores das AEC, bem como as listagens dos alunos inscritos nas atividades, contactos telefónicos dos alunos, docentes e escola/ATL. Sempre que o professor da atividade ia à escola para falar com a professora titular ou para deixar as referidas planificações e sumários, assinava o seu nome e registava o respetivo assunto ou, se possível falava com a professora da turma.

Eram realizadas reuniões de carácter ordinário no final de cada trimestre, a meio do 2º e do 3º período, com os professores das AEC e os professores titulares das turmas, cuja cópia das atas e listas de presença são enviadas, para conhecimento, à Direção do Agrupamento. Além destas reuniões eram ainda agendadas outras, quando pertinente.

Ao longo de todo o ano, a coordenadora da escola acompanhava, através de contactos diários/ou reuniões, sempre que necessário com o pessoal do ATL, a execução das atividades de apoio à família, tendo em vista garantir a qualidade das mesmas.

Aos professores titulares das turmas compete lecionar a área de estudo acompanhado (90 min. semanais). É obrigatório a sua leção sempre que os resultados escolares nas disciplinas de língua portuguesa e de matemática o justifiquem.

A avaliação do estudo acompanhado, em cada turma, consiste exclusivamente na verificação dos progressos dos resultados dos alunos, em cada uma das disciplinas, em que se diagnosticarem insuficiências de aprendizagem. Frequentavam esta AEC, durante o ano letivo seis alunos.

A frequência do estudo acompanhado é obrigatória para os alunos neles inscritos, aplicando-se o regime de faltas consignado no estatuto do aluno.

Durante o 2º período, de acordo com a planificação do gabinete de desporto da CMG, decorram atividades nas piscinas municipais. Todos os alunos da turma se inscreveram nessas atividades (autorização dos pais/EE arquivada no respetivo processo individual).

Semanalmente, os alunos designavam “o chefe” de turma (representante de turma). Deste modo, todos os alunos podiam passar por esta experiência e, nessa semana, é bom ver que se esforçavam por ser mais responsáveis, notando-se que a sua autoestima num nível mais elevado.



Quanto ao conselho de turma, este é constituído apenas pela professora Aurora Ricárdio e pela representante dos pais/EE da turma. Em assuntos relacionados com a aluna portadora de deficiência, a professora de educação especial e outros técnicos (por exemplo a terapeuta de fala) também faziam parte do conselho de turma.

Em relação ao horário de atendimento aos pais e EE realizava-se na 1ª e 3ª segunda – feira de cada mês, das 12h às 12h:30min. (e sempre que necessário, devendo avisar, se possível).

---

2º

CAPÍTULO

---



## 2. DESCRIÇÃO DO PROCESSO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

*Que seja como a fonte que transborda e não como o tanque que contem sempre a mesma água* (Coelho, 1999:73).

O despacho nº 23314/2009 de 17 de agosto de 2009, do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, regula o funcionamento do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em Educação Pré-Escolar e 1º CEB.

Nos termos do DL n.º 74/2006 de 24 de março, art. 26º, alterado pelo DL nº 107/2008 de 25 de junho, o referido curso foi registado na Direção – Geral do Ensino Superior, com o número DSSRES/B-742/2009.

### 2.1. Marco contexto legal

O novo sistema de habilitação para a docência valoriza, de um modo especial, a dimensão do conhecimento disciplinar, da fundamentação da prática de ensino na investigação e da iniciação à prática profissional, consagrando-a em grande parte à PES.

A PES constrói um momento privilegiado e insubstituível de aprendizagem na mobilização de conhecimentos, capacidades, competências e atitudes adquiridas em outras áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais exemplares a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação da comunidade.

Todavia, este não foi somente um período que possibilitou o desenvolvimento profícuo da ação educativa, mas também um período gerador de grandes experiências.

Esta UC constitui um eixo articulador entre teoria e prática, sendo entendida, portanto, como a oportunidade em que o professor em formação entra em contacto com a realidade profissional, com todas as suas implicações. Este contexto é propício ao desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à aplicação dos conhecimentos teóricos e metodológicos trabalhados ao longo do curso, tal como refere Caires & Almeida (1998).

A prática de formação profissional deve ser vista como elemento de ligação da aplicação das teorias ao espaço das escolas, enquanto lugar de trabalho. Deverá constituir um meio de promoção da autonomia dos profissionais, em formação, e proporcionar uma formação social e pessoal integradora da informação, dos métodos, das técnicas, das competências e das atitudes e valores científicos, pedagógicos e sociais adequados à realidade da função de professor (Formosinho & Niza, 2001). Mas deverá, também, incutir comportamentos de investigação e reflexão, reconhecendo o verdadeiro sentido de ser professor, e de que todos estamos implicados nesta tarefa tão difícil que é educar. Além disso, reconhecer o papel essencial e insubstituível do professor na melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens.



A orientação pedagógica foi essencial ao longo deste período. Dar a conhecer e ter a possibilidade de criar novas formas de lecionar, bem como a introdução de novos mecanismos é primordial para a introdução de novas ideias.

Considerando, que a PES é uma estratégia de profissionalização que complementa o processo de ensino/aprendizagem, visa proporcionar o contacto afetivo do aluno estagiário com o ambiente educativo, as crianças e as atividades, facilitando desta forma a aproximação a novas técnicas e refletir sobre a teoria e a prática. Segundo Pimenta (2001), o estágio tem como finalidade proporcionar ao aluno a sua aproximação com a realidade onde irá atuar, sendo também uma componente do currículo que não se configura apenas como uma disciplina, mas como uma atividade. É o momento em que o aluno se depara com a verdadeira realidade da sala de aula e se colocam em prática, pela primeira vez, todas as teorias e conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos que foram adquiridos ao longo da licenciatura e do mestrado. Permite mostrar a sua capacidade enquanto profissional, desenvolver competências, ter presente os aspetos de observação e análise, cooperação, intervenção e responsabilização, tal como refere a portaria nº 336/1988 de 28 de maio. O estágio *é o verdadeiro momento de confrontação entre a formação teórica e real* (Francisco, *et al.*, 2006:21).

No decorrer desta UC pretendeu-se atingir resultados de aprendizagem, tais como: integrar o professor estagiário em contexto de aprendizagem profissional de uma forma progressiva e orientada; desenvolver competências ao nível da observação, prática e reflexão; aprofundar os saberes e as competências dos estagiários; desenvolver experiências práticas a partir de aspetos teóricos no campo da docência (focalizado na sala de aula, com o fim de melhorar e preparar para o exercício da profissão, aprimorando a capacidade criativa e a sua perceção em relação às exigências ou particularidades da sala de aula); promover a aquisição de hábitos de pesquisa numa perspetiva de relação teórico-prática; refletir sobre as estratégias/atividades de ensino; organizar o ambiente educativo de forma a assegurar o bem-estar, o acompanhamento e a estimulação das crianças; mobilizar, de forma integrada, conhecimentos de natureza técnica, científica e pedagógica; conceber projetos curriculares sustentados na observação; planificar e avaliar a ação educativa; agir na complexidade das situações educativas e equacionar repostas alternativas aos problemas e desafios, que apresentam os contextos de intervenção; adotar uma postura reflexiva, crítica e investigativa das práticas educativas, numa perspetiva de desenvolvimento pessoal e profissional ao longo da vida e estabelecer interações positivas com os diferentes parceiros educativos, num quadro de participação ativa e democrática; executar e manter atualizados os *dossiers* de estágio, tanto no PES I como na PES II, bem como elaborar e defender publicamente o relatório da PES. Constitui portanto, a oportunidade para se desenvolver habilidades para o exercício da docência, com base no suporte teórico, pelo qual, se consolida o



processo de ensino/aprendizagem. Apresenta-se como parte integrante no processo de formação do aluno e reveste-se de um comportamento íntegro, a fim de minimizar deficiências possíveis entre teorias e práticas.

Neste sentido a formação de educadores/professores, representa um dos elementos fundamentais através dos quais a didática intervém e contribui para a melhoria da qualidade do ensino. O desafio é, primeiramente, o de colocar explicitamente a formação contínua ao serviço do desenvolvimento de competências profissionais. A mesma poderá ser entendida como uma função social de transmissão de saberes e segundo Francisco, *et al.*, (2006:20), o estágio *representa na formação inicial dos alunos o período final do seu percurso para a obtenção do estatuto que lhe conferirá a graduação profissional necessária ao exercício da profissão docente.*

Desta forma as finalidades do estágio estão determinadas num leque de objetivos, tal como referem Alarcão & Tavares (2007:23) *o estágio serve para o desenvolvimento de competências e de destrezas na área específica da sua profissão. Mas também com a aquisição de um conhecimento básico sobre a profissão docente e de objectivos educativos, bem como o desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo, fundamental à tomada de eventuais decisões* (Cerezo, 1995, *cit. por* Francisco, *et al.*, 2006:23).

Os momentos de orientação revelam-se autênticas fontes de aquisição de novas práticas. Este processo designa-se por supervisão pedagógica que segundo Onofre (1996, *cit. por* Francisco, *et al.*, 2006:47): a) *a supervisão é uma estratégia de formação que implica uma relação entre duas pessoas, supervisor e supervisionado, em que o primeiro recolhe e analisa as dificuldades manifestadas pelo segundo (...) aconselhando-o a ultrapassar essas mesmas dificuldades, revelando-se como uma relação de ajuda e cooperação em situação real ou potencial;* b) *a supervisão surge como um contacto permanente entre os intervenientes...*, c) *a supervisão é um processo aberto em termos metodológicos na mediada em que recorre a diversas técnicas de formação.*

Importa também referir que o processo da elaboração do presente relatório de estágio de PES teve um enquadramento reflexivo crítico, orientado para a promoção da autonomia do aluno, como defendem Francisco, *et al.*, (2006:38) *a clareza das instruções e dos discursos dos professores é fundamental para um processo de ensino aprendizagem eficaz na medida em que se esta informação for suficiente clara para os alunos, as possibilidades de sucesso na construção do seu conhecimento são maiores.*

A este respeito a LBSE (Lei nº 46/1986 de 14 de outubro, art. 7º: 3069), determina o carácter universal obrigatório e gratuito do ensino básico, assinalando que *lhe cumpre assegurar a formação geral dos portugueses.*





Concretamente no Pré-Escolar pretende-se desenvolver competências nas seguintes áreas: conhecimento do mundo; formação pessoal e social; expressão e comunicação (que englobam os domínios das expressões, da linguagem oral e abordagem à escrita e matemática).

Na Educação Pré-Escolar não existe um currículo formal, mas um combinado de orientações que auxiliam o educador a organizar a sua ação educativa, a partir de intencionalidades definidas (despacho n° 5220/1997, de 4 de agosto).

Em relação ao 1° CEB as competências a desenvolver são nos domínios de: língua portuguesa, matemática, estudo do meio e expressões artísticas, que pretende abranger competências transversais, promovendo o estudo acompanhado e a área de projeto.

Salientamos que o plano curricular defende que o trabalho a desenvolver pelos alunos, integrará obrigatoriamente, atividades experimentais e atividades de pesquisa, adequadas à natureza das diferentes áreas, nomeadamente no ensino das ciências.

## **2.2. Contexto institucional**

Como já vimos a referir, foi na instituição do Jardim de Infância da Sé que se realizou a PES I em Educação Pré-Escolar e na Escola Básica do Bairro do Pinheiro, a PES II no 1° CEB.

Assim, a execução da PES I teve início no dia 1 de março de 2011 e terminou no dia 17 de julho de 2011, tendo ocorrido algumas interrupções, nomeadamente o Carnaval e a Páscoa. Enquanto a PES II começou no dia 12 de outubro de 2011 e findou no dia 8 de fevereiro de 2012, tendo ocorrido a interrupção das férias de Natal.

Estas práticas realizaram-se com 14 alunos de Pré-Escolar e no 1° CEB 9 alunos do 2° ano e 12 alunos do 3° ano, num horário pré-estabelecido segundo as normas da ESECD e com o acompanhamento da Educadora cooperante Amélia Grilo e Professora cooperante Aurora Ricárdio, respetivamente.

## **2.3. Contexto funcional**

Contextualizar a prática profissional implica que o professor estagiário seja capaz de observar, numa vertente reflexiva, o ambiente de aprendizagem tendo em conta o contexto de onde se desenvolve a ação educativa, analisando o espaço envolvente (caraterização local), o espaço institucional, o espaço sala de aula, a organização da rotina diária, a organização do material, a caraterização da dinâmica educativa e das interações aluno/aluno, a relação professor/aluno, bem como a forma como se negocia a disciplina e o controlo individual e grupal. Para além desses aspetos, segundo Arends (2008), o professor deve observar as crianças enquanto grupo, tendo sempre em conta as particularidades de cada um numa prática inclusiva, atendendo à diversidade.



Estas observações iniciais permitem contextualizar a prática, daí antes de iniciar as regências ser-nos dado um período de observação/aprendizagem, que se revelou crucial. Analisando e refletindo também o funcionamento das aulas, os rituais e os métodos de abertura e encerramento das mesmas, a linguagem utilizada na sala de aula, o modo como os professores davam as instruções para a realização de tarefas ou como introduziam um novo conteúdo, a tipologia de atividades/exercícios escolhidos, os diferentes papéis do educador/professor, as estratégias utilizadas, os recursos pedagógico/didáticos usados, as variadas metodologias postas em prática e as competências trabalhadas. Não esquecendo o diálogo formativo com a educadora/professora cooperante. Tal como refere Formosinho (2002), é através da observação direta e participante, no decorrer das atividades, que pudemos obter dados acerca do que as crianças fazem ou não, para posteriormente poder implementar uma educação voltada para o educando. Segundo Nérici (1987:20), (...) *vê-lo, senti-lo e compreendê-lo para oferecer-lhe as oportunidades de formação que lhe convenham e melhor realizem.*

Desta forma, estas informações funcionaram como desencadeadoras da concretização de uma prática profissional sustentada nas análises realizadas; na organização educativa; na metodologia de ensino aplicável pelo educador/professor; na participação e envolvimento das crianças no processo educativo e na construção de conhecimentos. Pois, tal como preconiza Kenski (2004:73) *o grande objetivo do professor não se resume a uma simples e unilateral transmissão de conhecimentos e saberes.* Ensinar é fornecer aos alunos ferramentas para que estes se tornem indivíduos autônomos, competentes numa determinada área, ensinando-lhes o saber fazer. Para tal, é necessário que todo o processo de ensino/aprendizagem seja pensado tendo em vista o alvo a atingir – o aluno.

A PES apresenta uma organização sequencial e articulada de atividades. Desta forma, no processo ensino/aprendizagem a planificação reveste-se de extrema importância, uma vez que pode condicionar a forma como as crianças assimilam os conhecimentos a transmitir e tornar este processo eficaz. A planificação desempenha um papel deveras importante neste processo educativo dos alunos, pois o educador/professor, deste modo possui guias de orientação, tendo consciência das metas a atingir. *A planificação e a tomada de decisão são vitais para o ensino e interação com todas as funções executivas do professor* (Arends, 2008:44). No entanto, a planificação não deve ser rígida e intransigente, pois no dia-a-dia das crianças surgem imprevistos. Cabe então ao educador/professor saber como lidar com essas situações e ser flexível ao que planificou.

É essencial que as planificações sejam desenvolvidas em ambientes estimulantes, para tal é *fundamental que o professor leve mais além a linha geral de planeamento por outros indicados,*



*identificando, organizando e sequenciando aprendizagens mais susceptíveis de avaliação* (Ribeiro & Ribeiro, 2003:15).

Deste modo as planificações (em teia – no Pré-Escolar e em grelha no – 1º CEB), foram construídas tendo em conta a área disciplinar e o ajuste temporal/espacial (definidos como dimensão pedagógica), os objetivos e competências essenciais, os materiais, as operacionalizações das atividades/estratégias e a avaliação. Obviamente que estas decorriam da planificação mensal provinda do agrupamento de escolas e da educadora/professora cooperante.

Segundo Formosinho (2007a, *in* Formosinho, 2007:48) existem dois modos de fazer pedagogia: a pedagogia de transmissão e a pedagogia de participação, que ao longo dos anos, têm traduzido as concepções que os educadores têm sobre a criança, a forma como ela aprende, bem como o papel do adulto/educador na sua aprendizagem. A primeira centra-se no conhecimento que se quer veicular (...) *nos saberes considerados essenciais, imutáveis para que alguém seja culto* (Formosinho 2007a, *in* Formosinho, 2007:6). Esta forma de pedagogia centra-se no professor, na sua transmissão e no produto, sendo considerada a criança como a tábua rasa, a folha em branco, onde a sua atividade é a de memorizar os conteúdos e reproduzi-los. A aprendizagem acontece de uma forma passiva. A segunda, a pedagogia *participativa é a essência, a criação de espaços – tempos pedagógicos onde as interações e relações sustentam as actividades e projectos que permitem à criança co-construir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações* (Formosinho, 2007a, *in* Formosinho, 2007:8). Aqui promove-se o desenvolvimento das crianças através da sua participação, dando significado à experiência, no processo de aprendizagem, pois estas são consideradas como seres ativos. Enquanto o papel do professor se baseia na organização do ambiente (espaço pedagógico), na formulação de perguntas, escutar para entender os interesses das crianças e planificar/avaliar.

Assim, ao longo da PES seguiu-se ambas as pedagogias adequando-as o mais possível a cada situação, privilegiando-se a metodologia participativa/interativa.

Foi dada particular atenção aos temas a ensinar. Esteve sempre presente a necessidade de se conhecer previamente as concepções prévias das crianças. Só desta forma é possível a interpretação dos novos conhecimentos, tornando-os significativos. O conhecimento prévio dos alunos é um fator decisivo na aquisição de novas aprendizagens, o que pressupõe que cada um dos novos conceitos a adquirir pode integrar-se num conceito que já existe, gerando aprendizagens significativas. De acordo com Braga (2004:26) o conceito de *aprendizagem significativa - baseada na estrutura do conhecimento, partindo dos conhecimentos mais gerias para os mais específicos e dependendo da estrutura do sujeito - tem pois, subjacente a ideia de que a aprendizagem é pessoal e pode passar pela necessidade de modificar os esquemas conceptuais dos alunos.*



As ideias sobre educação e práticas de ensino variaram ao longo do tempo. A partir dos últimos dois séculos (XIX e XX), surgiram novas alternativas curriculares que deram origem a diferentes formas de conceber a educação da criança.

Estes paradigmas e esta conceptualização de pedagogia corporizam-se em diferentes modelos curriculares. Como refere Formosinho (2007a, *in* Formosinho, 2007:34), um *modelo pedagógico baseia-se num referencial teórico para conceptualizar a criança e o seu processo educativo e constitui um referencial prático para pensar antes da acção, na acção e sobre a acção*. Assim, o modelo pedagógico permite a realização de uma prática pedagógica no dia-a-dia.

Contra a escola tradicional e influenciada pelo desenvolvimento da psicologia da criança, surge a Escola Nova como um movimento de renovação pedagógica (Mesquita, 2007). Alguns pedagogos, entre os quais se incluem Montessori, Dewey, Decroly, tiveram uma grande influência. O conhecimento da natureza da criança é imprescindível e fundamental para uma observação mais cuidada de todos os seus comportamentos, tanto a nível individual como coletivo.

A Escola Nova dava importância à aprendizagem ativa através da manipulação e exploração dos materiais conforme os interesses da criança (Ribeiro, 2004, *cit. por* Mesquita, 2007). O ambiente da aprendizagem e a relação pedagógica entre a criança e adulto eram valorizados. Esta ideia era defendida no método montessoriano.

Na Escola Nova, os pedagogos, entre eles Dewey, davam relevância às atividades manuais, porque proporcionavam às crianças situações e problemas concretos que podiam ser resolvidos através da ação e aprendendo/fazendo. Também acreditavam que podiam melhorar o desenvolvimento social agrupando crianças de diferentes idades numa mesma sala (Krogh & Slentz, 2001).

Com Decroly (s.d., *cit. por* Reswerber, 1995) surge outra ideia importante e inovadora na época. Ele percebeu que a criança apreende inicialmente o meio ambiente de forma global, originando um currículo unificado e baseado nos seus interesses e necessidades. Também Piaget (1999) influencia as formas de olhar a criança. Propõe uma teoria do desenvolvimento cognitivo por estádios. Para ele, a criança é um ser dinâmico que interage com o ambiente construindo as suas estruturas mentais.

Os conteúdos são concebidos como instrumentos que favorecem o desenvolvimento cognitivo, valorizando um método de aprendizagem que leva a criança a descobrir o conhecimento através da ação.

Todos estes pedagogos e psicólogos do desenvolvimento e aprendizagem contribuíram para a defesa da especificidade e individualidade da criança, dando importância à aprendizagem



pela descoberta e a iniciativa criativa das mesmas. Estas abordagens determinaram a mudança conceptual da infância e do seu processo de aprendizagem procurando neles, andaimes para a construção do conhecimento.

Em meados do séc. XX, a Europa descobre a teoria de Vygotsky que *dá relevo ao processo de aprendizagem que é um processo de interacção social* (Formosinho, 2007:149). Considera também que a interação social exerce uma função formadora e construtora no desenvolvimento do indivíduo, daí que para compreender a relação entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky (1991:97) define a noção de zona de desenvolvimento proximal como sendo, *a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes*. Neste sentido, assume-se a importância do papel do adulto na construção do conhecimento da criança. Referimos assim, sustentadas em Bruner (2000), que o papel do adulto será o de andaime (*scaffolding*) que sustenta os processos de aprendizagem da criança.

Estas ideias sobre a infância consubstanciam-se em diferentes paradigmas educacionais. Segundo Fosnot (1996), existem três paradigmas que orientam correntemente as práticas de ensino/aprendizagem: o behaviorismo, o maturacionismo e o construtivismo.

Para o mesmo autor, o behaviorismo reconhece a psicologia como um estudo científico do comportamento e compreende a aprendizagem como um sistema de respostas comportamentais a estímulos físicos. Neste contexto, os educadores planificam, com antecedência, um currículo diferenciando áreas de conteúdo em componentes (aptidões) para depois as ordenar numa hierarquia que vai do mais simples ao mais difícil. O aluno é percecionado como um recipiente passivo, necessitando de motivação externa e sensível ao reforço (Skinner, 1972, *in* Fosnot, 1996).

A preocupação dos educadores é elaborar um currículo sequencial e bem estruturado, e encontrar um modo de avaliar, motivar, reforçar e testar o aluno. Assim, o seu progresso será avaliado através de medição de resultados observáveis tendo como objetivo corrigir todas as deficiências do comportamento até atingir a perfeição exigida para um determinado nível.

O maturacionismo baseia-se nos processos de maturação, sustentados pelo desenvolvimento natural da criança em todas as suas fases de crescimento. Nesta perspetiva, a criança é vista como construtora ativa *de significado, interpretando a experiência por meios de estruturas cognitivas que são resultantes de maturação* (Fosnot, 1996:25). Quanto ao educador, este deverá preparar um ambiente apropriado em função do estado de desenvolvimento da criança. A avaliação é feita em função de marcos de desenvolvimento e o currículo é analisado em termos das suas exigências cognitivas, sendo adequado ao estágio de desenvolvimento das



crianças.

Segundo Fosnot (1996:52-53) existem cinco princípios gerais de aprendizagem que devem ser refletidos e reformulados nas práticas dos educadores:

- *A aprendizagem não é resultado do desenvolvimento, a aprendizagem é desenvolvimento, ela requer invenção e auto-organização por parte do aluno.* A sala de aula deve ser criada como um laboratório onde os alunos possam experimentar, questionar, apresentar as suas ideias e verificar a viabilidade das suas opções.

- *O desequilíbrio facilita a aprendizagem.* Os erros precisam de ser entendidos como resultados das conceções dos alunos, e como tal não devem ser minimizados ou evitados. É importante proporcionar condições para que os alunos explorem situações significativas de forma a poder analisar várias possibilidades, tanto positivas como contraditórias, para discutir e explorar até à completa explicação.

- *A abstracção reflexiva é a força motriz da aprendizagem.* O professor deverá estimular o desenvolvimento da reflexão, proporcionando situações e estratégias que levem os alunos a refletir sobre o seu próprio pensamento, facilitando assim o desenvolvimento da auto-observação.

- *Há que considerar a sala de aula como uma comunidade de debate empenhada em actividades, reflexão e conversação.* Os alunos devem ser “espicaçados” de forma a serem capazes de apresentar as suas opiniões, defendendo-as, discutindo-as e partilhando-as com a comunidade a que pertencem.

- *A aprendizagem progride em direcção ao desenvolvimento das estruturas.* Os alunos vão, pouco a pouco, modificando as suas perspetivas ao criarem significados.

Em conclusão, Fosnot (1996:53) define o construtivismo como sendo *uma teoria que constrói a aprendizagem como um processo de estruturação interpretativo e recursivo por parte dos alunos em interacção com o mundo físico e social*. Salienta-se a importância da aprendizagem ativa, dos processos de reflexão bem como a interação com o mundo e com os outros.

Neste sentido, para além dos modelos pedagógicos, o modelo curricular é um referencial importante, que apoia o docente na dinamização de uma ação educativa mais qualificada, com intencionalidade pedagógica, com a qual as crianças têm oportunidade de crescer harmoniosamente, de se desenvolverem, de se envolverem na atividade, enfim, com a qual as crianças possam aprender e “aprender a aprender” (Delors, 2000).

Atualmente, não têm sido desenvolvidos novos modelos curriculares, mas tem havido algumas reformulações e variações, essencialmente no interior dos próprios modelos. Podem referir-se alguns, tais como: o Movimento da Escola Moderna (MEM), o Modelo Reggio Emilia e o Modelo High/Scope, que se explicitam de forma generalizada seguidamente.



A constituição do MEM iniciou-se a partir de uma conceção empírica da aprendizagem, baseada na teoria de Freinet (1975). Progressivamente integrou outras perspetivas, nomeadamente o sócio-construtivismo de Vygotsky (1991) e Bruner (2000), valorizando (...) *uma perspectiva de desenvolvimento das aprendizagens, através de uma interação sócio-centrada, radicada na herança sócio-cultural a redescobrir com o apoio dos pares e dos adultos* (Niza, 2007:125).

Segundo Niza (2007) no modelo curricular do MEM a instituição educativa é vista como um espaço de iniciação às práticas de cooperação, de solidariedade e da vivência democrática. Para isso as crianças deverão criar, com os seus educadores, as condições materiais, afetivas e sociais para que possam organizar em comum um ambiente capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos e dos valores morais e estéticos, gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural. Assim, caminhamos desde o planeamento à partilha das responsabilidades e da regulação/avaliação.

Desta conceção de escola como comunidade de partilha das experiências culturais da vida real de cada um, decorrem as finalidades formativas: a iniciação às práticas democráticas; a reinstituição dos valores e das significações sociais e a reconstrução cooperada da cultura.

As crianças com a colaboração do educador reconstituem, através de trabalho de projeto, os instrumentos de representação, de apropriação e de descoberta que lhes proporcionam uma compreensão em profundidade. Este trabalho é partilhado e reconstruído através dos circuitos de comunicação organizados e vividos pelo grupo, onde se fazem circular os saberes científicos, culturais e sociais. Essa tomada de consciência da apropriação dos conhecimentos, dá dimensão crítica e clarificadora aos saberes.

Uma primeira condição em que se fundamenta a dinâmica social da atividade educativa no jardim-de-infância é a da constituição dos grupos de crianças, não por níveis etários, mas de forma vertical, integrando as várias idades. Esta organização pretende assegurar a heterogeneidade que melhor garanta o respeito pelas diferenças individuais no exercício da entreajuda e colaboração que pressupõe este projeto de enriquecimento sócio-cultural.

Uma outra condição diz respeito à necessidade de manter um clima de livre expressão das crianças reforçado pela valorização pública das suas opiniões e ideias. Essa atitude tornar-se-á visível através da disponibilidade do educador para registar as mensagens das crianças, estimular a sua fala, as produções técnicas e artísticas e animar a circulação dessas realizações.

É indispensável permitir às crianças o tempo lúdico da atividade exploratória das ideias, ou dos materiais para que possa ocorrer a interrogação que suscite projetos de pesquisa, autopropostos ou provocados pelo educador, enquanto promotores da organização participada, dinamizadores da cooperação e animadores cívicos e morais, mantendo e estimulando a





autonomização, a iniciativa e a responsabilização de cada criança no grupo de educação cooperada.

Para operacionalizar este pressuposto concebem-se instrumentos de regulação cooperativa, tais como: calendário do tempo; calendário do mês; calendário dos aniversários; plano de atividades; lista semanal de projetos; quadro de tarefas e o diário. Cada um destes instrumentos proporciona ainda a realização de outros objetivos educativos que integram diferentes domínios curriculares (Folque, 1999).

Segundo Lino (2007:99), este modelo desenvolve-se à volta da construção da imagem da criança considerada *como um sujeito de direitos, competente, aprendiz activo que, continuamente, constrói e testa teorias acerca de si mesmo e do mundo que o rodeia*. A autora refere que Loris Malaguzzi, fundador do Reggio Emília, encaminha o trabalho que realiza com os professores, os pais, os investigadores na pesquisa da *reconceptualização da imagem da criança, que é considerada como rica em recursos e interesses*, sendo assim um sujeito único, cuja individualidade é preciso conhecer e respeitar. Um cidadão portador de valores e direitos, competente e protagonista ativo do seu próprio processo de aprendizagem, realizado através do diálogo e da interação com os outros.

O modelo Reggio Emilia considera que a criança tem um papel ativo na construção do seu conhecimento do mundo, uma vez que *ela é capaz de construir autonomamente significados através da experiencia diária da vida quotidiana* (Lino, 2007:100).

As escolas de Reggio Emilia possuem uma organização curricular que assenta nas premissas da interação, colaboração e comunicação. Esta organização apresenta as seguintes características específicas: um realce na expressão (segundo Malaguzzi (1996), a criança possui cem linguagens porque a criança pode utilizar diferentes formas de linguagem quer seja verbal, gestual ou gráfica); a organização e a estética dos espaços; o educador (porque sustenta e apoia as relações entre os professores, as crianças e os pais); o desenvolvimento de trabalhos de projetos, como contexto para a aprendizagem e a investigação das crianças e dos professores.

A abordagem High-Scope reconhece que “o poder para aprender reside na criança”, evidenciando-se uma conceção de criança, enquanto ser competente e construtor ativo do seu próprio desenvolvimento. Neste sentido a abordagem High-Scope considera as crianças como *agentes activos que constroem o seu próprio conhecimento do mundo enquanto transformam as suas ideias e interações em sequências lógicas e intuitivas de pensamento e acção* (Hohmann & Weikart, 2009:22). Nesta perspetiva, o educador é mais um elemento do grupo que observa, planifica, documenta, avalia e interpreta as ações da cada criança e do grupo, integrando-as nas experiências-chave do currículo, procurando ir ao encontro dos seus interesses e necessidades. É também um auxiliar do desenvolvimento, na medida em que facilita e promove a atividade da

criança e fomenta a sua autonomia. Como referem Hohmann & Weikart (2009:27) *os adultos são apoiantes do desenvolvimento e, como tal, o seu objectivo principal é o de encorajar a aprendizagem activa por parte das crianças*. Assim, o educador tem um papel importante na estruturação de um ambiente educativo capaz de proporcionar o máximo de oportunidades de aprendizagem e formação. Isto implica, do ponto de vista físico, uma organização do espaço, dos grupos, dos materiais e das rotinas diárias, que seja estimulante para a criança. Do ponto de vista sócio-afetivo, o estabelecimento de um ambiente aberto é favorável ao relacionamento com os outros, ao respeito pela diferença, ao desenvolvimento da socialização, da imaginação, da criatividade e de uma aprendizagem ativa.

O esquema 3 realça os cinco princípios curriculares que orientam os profissionais envolvidos na abordagem High-Scope na prática do seu trabalho no dia-a-dia com as crianças.



**Esquema 3-** Roda da aprendizagem Pré-Escolar High/Scope.

**Fonte:** Hohmann & Weikart, 2009:6.

O Modelo Curricular High-Scope procura desenvolver uma filosofia centrada na ação da criança. Segundo Hohmann & Weikart (2009) a aprendizagem pela ação é a componente central da roda da aprendizagem através da qual as crianças constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo. O poder da aprendizagem ativa vem da iniciativa pessoal da criança. Assim, ao seguirem as suas intenções, as crianças envolvem-se em experiências-chave. As interações positivas adulto/criança (com base no encorajamento e no incentivo à resolução de problemas face ao conflito), um ambiente de aprendizagem agradável para a criança (no qual têm importante significado as áreas, os materiais e o armazenamento), uma rotina diária consistente



(com relevância para o momento do planejar-fazer-rever e os tempos em pequeno e grande grupo) e uma avaliação da criança (baseada no trabalho em equipa, nos registos ilustrativos diários e no planeamento diário) formam o enquadramento da abordagem educativa High-Scope. É um modelo de orientação cognitivista e construtivista, que visa a manipulação e exploração de novas experiências, pois Piaget (1999) apresenta a criança pequena como um ser que vai construindo o seu desenvolvimento cognitivo nas ações sobre as coisas, as situações e os acontecimentos. Estas situações educacionais devem acontecer em “campos de ação”, onde possam transformar as explorações em aprendizagens significativas. Segundo Piaget (1999, *cit. por* Hohmann & Weikart, 2009:19) *o conhecimento não emerge dos objectos ou da criança, mas das interações que se estabelecem entre as crianças e esses objectos.*

Num primeiro momento, a criança manipula, explora e descobre os objetos do seu interesse, num determinado espaço, desenvolvendo a sua autonomia e ação, ocorrendo aprendizagens significativas.

O espaço é, segundo o currículo High-Scope, um meio fundamental de aprendizagem que deve exigir do educador grande investigação e investimento, no seu arranjo e equipamento. A aprendizagem ativa é definida como a aprendizagem em que a criança, através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com as pessoas, chega à compreensão do mundo. O conceito de aprendizagem ativa é a base do modelo High-Scope que se apoia em quatro pilares críticos: a ação direta sobre os objetos, a reflexão sobre as ações, a motivação intrínseca e o espírito de experimentação. Sendo assim, a criação do espaço de aprendizagem (sala de atividades) é a primeira etapa de implementação do currículo High-Scope (Hohmann & Weikart, 2009).

Mas, organizar o espaço sem os materiais de aprendizagem, não proporciona um efetivo encontro da criança e não permite que lhe lancemos os desafios educacionais que o currículo preconiza. Assim, é fundamental que os materiais sejam interessantes para as crianças, diversos, mutáveis, organizados e guardados de forma visível e acessível. Devem estar estruturados em áreas de interesse bem identificadas, flexíveis para que a criança possa usá-los de maneiras diferentes, descobrindo formas alternativas de os usar e jogar com eles. As crianças precisam de espaço para manipular objetos e materiais, explorar, criar e resolver problemas; espaço para se movimentar; falar livremente sobre o que estão a fazer; espaço para arrumar as suas coisas e mostrar as suas invenções; espaço para os adultos as observarem e prestarem apoio.

O espaço deve ser atraente, agradável e convidativo para as crianças. A sala deve possuir uma grande diversidade de objetos e materiais ao alcance das crianças para facilitar a sua manipulação e a sua exploração. Este espaço deve ser largo e estruturado, proporcionando à criança a possibilidade de escolha e decisão. Este deve ser dividido em áreas bem definidas, com arrumação prática e acessível, de forma a tornar visíveis os diferentes materiais. Essas áreas



poderão ser identificadas com nomes simples: as áreas da areia e da água, dos blocos, das casas, da pintura e do desenho, dos brinquedos, dos livros e da escrita, da carpintaria, da música e do movimento, dos computadores e do exterior. Também tem que haver flexibilidade na utilização de materiais das diferentes áreas de forma a possibilitar a opção de escolha e a tomada de decisão por parte das crianças. Definir as áreas de interesse é uma forma de desenvolver e estimular iniciativas, autonomia e estabelecer relações criança/criança e criança/adulto (Formosinho, 2007b, *in* Formosinho, 2007).

Ao estruturar o espaço, é importante ter em conta a localização na periferia da sala das diferentes áreas de interesse, ficando um espaço central para as atividades coletivas que facilitará o acesso às outras áreas. A escolha da disposição das áreas deve ser de acordo com as brincadeiras das crianças. Por exemplo, o “faz-de-conta” na casa contínua à zona dos blocos, justificando colocar estas duas áreas, uma ao lado da outra. A disposição, por vezes, não correta de algum material afasta o interesse das crianças. Desta forma, é importante envolver as crianças na mudança do espaço, dando-lhe, assim, um sentimento de controlo sobre o mundo. As áreas deverão possuir materiais sugestivos de forma a estimular a expressão oral e escrita e deverão ser de fácil acesso, tanto para a criança, como para o adulto, para este poder observar, apoiar e participar nas suas brincadeiras (Hohmann & Weikart, 2009).

Assim, para promover uma aprendizagem ativa no currículo High-Scope é necessário organizar espaços em que as crianças possam envolver-se numa grande diversidade de brincadeiras, sozinhas ou com outras crianças (explorar, construir, brincar ao faz de conta, pintar, desenhar...). Ela terá oportunidade de procurar, usar e arrumar objetos de acordo com os seus interesses, sentindo-se segura, valorizada, competente e curiosa. No currículo High-Scope é importante que as crianças e os adultos percebam que as áreas de interesse e os seus materiais podem ser usados conforme a imaginação e a necessidade destas (Hohmann & Weikart, 2009). Mas como refere Formosinho (2007b, *in* Formosinho, 2007:80) *as crianças que observamos não são ilhas isoladas. Pertencem a uma família, a uma comunidade, a uma sociedade e a uma cultura*. Deste modo, para além do modelo curricular, é importante ter em conta outro referencial para estabelecer os objetivos para a educação de infância: a cultura local na sua identidade geográfica e social. A cultura revela-se uma fonte de inspiração para a realização de atividades porque representa uma riqueza que tem de ser aproveitada, desenvolvida e potenciada.

Embora estes modelos sejam direcionados para o Pré-Escolar, alguns aspetos salientados são tidos em conta no 1º CEB. Ainda que neste ciclo a metodologia mais usada seja através do método de transmissão.

A PES foi desenvolvida em dois graus de ensino: Pré-Escolar, com crianças de 5 e 6 anos de idade e 1º CEB, numa turma constituída por 2º e 3º anos (7/8/9 anos de idade) de



escolaridade, juntamente com as cooperantes. Assim, para além do exposto, não foram esquecidos os documentos do ME, tais como as OCEPE, Currículo Nacional do Ensino Básico, as Competências Essenciais, as Metas de Aprendizagem, a Organização Curricular e os Programas, sendo estes pontos de apoio para a prática pedagógica.

São notórias as diferenças entre o Pré-Escolar e o 1º CEB. No Pré-Escolar a aquisição de competências é em áreas de conteúdo. No 1º CEB a aquisição de competências faz-se ao nível de disciplinas, numa forma mais individualizada e compartimentada. A metodologia de ensino/aprendizagem é também diferenciada. No Pré-Escolar privilegia-se a relação entre pares e o trabalho de grupo e no 1º CEB a relação aluno/professor.

A passagem do Pré-Escolar para o 1º CEB deverá ser harmoniosa, tornando-se necessário uma estruturação de um percurso educativo, visto que a articulação entre ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, *conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico* (LBSE, nº 115/1997 de 19 de setembro, art. 8º:5083).

Tendo em conta as OCEPE o educador deve *proporcionar condições para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1º ciclo, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória* (ME, 2007a:28). Por outro lado, o professor do 1º CEB deve promover a *integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens do 1º ciclo com as da educação pré-escolar e as do 2º ciclo* (DL nº 241/2001, 30 de agosto: 5574). Ainda a este respeito o DL nº 43/2007 (de 22 de fevereiro:1320) refere que *o desafio da qualificação dos portugueses exige um corpo docente de qualidade, estando a qualidade do ensino e dos resultados de aprendizagem estreitamente articulada com a qualidade da qualificação dos educadores e professores*.

Desta forma podemos afirmar que o processo educativo é cumulativo e sequencial. Exige continuidade, daí a necessidade dos docentes prestarem atenção aos momentos de transição entre níveis de ensino. Esta continuidade e progressão do processo educativo devem ser asseguradas através da articulação entre conteúdos curriculares e a implementação de estratégias que dêem prosseguimento às aprendizagens que as crianças já adquiriam anteriormente tanto ao nível social, como afetivo e cognitivo. Sendo estes processos muito mais fáceis de assegurar se os professores puderem acompanhar os alunos durante mais tempo. *Na delimitação dos domínios de habilitação para a docência privilegia-se neste novo sistema, uma maior abrangência de níveis e ciclos de ensino (...) permite o acompanhamento dos alunos pelos mesmos professores por um período de tempo mais alargado. É neste contexto que se promove o alargamento dos domínios de habilitação do docente generalista que passa a incluir a habilitação conjunta para a*



*educação pré-escolar e para o 1º ciclo de ensino básico* (DL nº 43/2007 de 22 de fevereiro:1320).

Torna-se fulcral não esquecer que as crianças/ alunos são frutos de um meio social do qual são provenientes, transportando assim experiências e saberes anteriores. Deste modo, cabe ao educador/professor fortalecer, valorizar, fomentar e iniciar a sistematização desses saberes e experiências proporcionando aprendizagens cada vez mais complexas e significativas, hábitos de respeito e valores para a criança, encorajando-a a resolver problemas autonomamente e a iniciar novas experiências de aprendizagem ativas, perspetivando-se como *um processo de construção de significados (...) na interacção com os contextos físicos e sociais onde desenvolvem a sua acção* (Mesquita, 2007:61).

O papel do educador/professor, será o de *observar e apoiar e, posteriormente, o de analisar a observação e tomar decisões ao nível de novas propostas educacionais para a criança individual* (Formosinho, 2007b, *in* Formosinho, 2007:60). Atuando, assim, como um agente educativo e cultural e, não apenas um mero transmissor de conhecimentos e conceitos. Pois, o ser humano, não é um programa, nem um depósito de saberes, mas é, antes, um projeto de vida permanente, uma vez que a docência envolve o professor na sua totalidade, a sua prática é resultado do saber, do fazer, e principalmente do ser, significando um compromisso consigo mesmo e com o aluno, com o conhecimento e com a sociedade (Postic, 1979).

Através da observação direta, na realidade educativa, pudemos constatar que o contacto com as experiências pedagógicas, objetivos, métodos e técnicas escolares, os comportamentos dos alunos e, ainda, os efeitos gerais e particulares da ação educativa, são aspetos importantes para preparar os futuros professores, pois, aprender a escutar cuidadosamente e a identificar pistas subtis nos professores experientes, constitui uma competência importante para aqueles que estão a aprender a ensinar (Arends, 2008) e o verdadeiro conhecimento é o que decorre da experiência (Marques, 1985).

A nível prático, em ambos os estágios foi necessário uma organização em torno de vários momentos sincrónicos e diacrónicos. Cada um destes momentos configuram diferentes contextos significativos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional, ocorrendo interações de natureza variada entre diferentes atores: professoras supervisoras, orientadora, educadora/professora cooperante e aluna estagiária. Aqui o trabalho em equipa, o diálogo crítico-reflexivo e colaborativo eram uma constante, onde todas participavam com informações, ajudando nas planificações, dando sugestões de forma a resolver problemas, sugerindo a realização de algumas atividades e promovendo a reflexão crítica de forma a facilitar a avaliação. Neste decurso, é relevante existir cooperação entre os vários intervenientes do processo de PES, sendo o supervisor fundamental nesse feito. Francisco, *et al.* (2006), mencionando Alarcão &



Tavares (1987), Vieira (1993), Zeichner (1993), Piéron (1996) e Carreiro (1996) ressaltam o valor do processo de supervisão pedagógica no estágio como fator importante na preparação de professores. O mesmo estudo conclui que o sucesso do aluno estagiário está associado ao empenho demonstrado pelo supervisor, orientando-o concreta e especificamente.

A estruturação das atividades/aulas, a elaboração das planificações foram realizadas de acordo com os temas/conteúdos e os objetivos das diferentes áreas curriculares, em consonância com as docentes cooperantes. As atividades/estratégias e o material utilizado foram selecionados em função dos objetivos. A avaliação da aprendizagem foi feita de acordo com estes princípios.

No final de cada dia/semana de estágio foi realizada uma reflexão sobre as práticas desenvolvidas, supervisionadas pelas professoras: orientadora, supervisoras e cooperantes. Nestas reflexões procurou-se dar resposta a questões, tais como: o que pretendia fazer? O que se fez? Como se fez? Para quê se fez? Que materiais e recursos se utilizou? O que aprenderam os alunos? Como aprenderam? Quais as dificuldades reveladas? Justificações sobre o sucesso/insucesso revelado e o que se poderá melhorar?. Estas reflexões diárias/semanais fortaleciam a “riqueza do saber”, sendo uma revisão do processo de ensino e do rendimento dos alunos, ajudavam à retificação da planificação e uma realização (Bento, 2003). Foi tido sempre em conta a realização de pesquisas de diversos autores para fundamentar as práticas educativas. Uma boa reflexão da aula permitirá dar origem a uma maior produtividade da próxima aula a lecionar, apresentando-se, assim, como um fator chave no desenvolvimento e na superação de vários obstáculos a este nível, no desenrolar das regências, pois ensinar exige reflexão crítica sobre a prática (Freire, 2007).

Assumia-se, ao longo destes períodos de formação, uma praxis argumentativa, produzida por diferentes olhares facilitadores de emergência do pensamento divergente, capaz de nos permitir construir soluções progressivamente mais informadas de intervenção em contextos de prática, onde reina por diversas vezes a complexidade.

Salienta-se ainda que após cada PES (I e II) foi elaborado um *dossier* para ambos os ciclos, sendo estes documentos (onde foram arquivadas todas as caracterizações e observações realizadas, planificações, reflexões, materiais e recursos utilizados, avaliação e registos fotográficos referentes a cada aula lecionada) reflexos detalhados de todo o trabalho desenvolvido ao longo dos estágios. Nos subcapítulos seguintes é feita uma abordagem geral deste processo.





### 2.3.1. O ensino Pré-Escolar

Para a Educação Pré-Escolar existem as OCEPE que são o “ponto de apoio” para a prática pedagógica dos educadores. Estes profissionais regem-se por este de forma a atingir uma educação de qualidade, tornando-a o motor de cidadania, um alicerce de uma vida social, emocional e intelectual, que seja um todo integrado e dinâmico para todas as crianças.

Desta forma, não existe um programa pré-definido para a Educação Pré-Escolar, cabendo ao educador gerir o currículo, no âmbito do projeto educativo do estabelecimento, sendo-lhe atribuído o papel de escutar os saberes das crianças e suas famílias, os desejos da comunidade, cooperando com a equipa pedagógica e as solicitações dos outros níveis educativos.

*A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida* (ME, 2007a:17), daí ser nesta etapa que se criam as condições necessárias para que as crianças “aprendam a aprender”. Assim, torna-se importante adotar uma pedagogia adequada, organizada e estruturada para desenvolver competências que permita às crianças reconhecerem as suas possibilidades e os seus progressos.

Deste modo, o educador deve articular a abordagem das diferentes áreas de conteúdo e domínios inscritos em cada uma, de modo a que se integrem num processo flexível de aprendizagem que corresponda às suas intenções e objetivos educativos e que tenha sentido para a criança. Esta articulação parte da escolha de uma área que serve de “entrada” para chegar a todos os outros – transversalidade. Também deve estabelecer uma progressão de experiências e oportunidades de aprendizagem nas diferentes áreas de conteúdos, tendo em conta a evolução do grupo e o desenvolvimento de cada criança. A criança, individualmente, deverá ser apoiada para que atinja níveis a que não chegaria por si só, facilitando uma aprendizagem cooperada, que dê oportunidade às crianças de colaborarem no processo de aprendizagem umas das outras. E ainda diferenciar o processo de aprendizagem, propondo situações que sejam suficientemente interessantes e desafiadoras, estimulando a criança, mas cuja exigência não resulte no desencorajamento e diminuição da autoestima.

Durante o processo de ensino/aprendizagem a criança deve desempenhar um papel ativo na construção do seu conhecimento, desenvolvimento e aprendizagem, sendo assim encarada como sujeito e não como objeto do processo educativo.

Ao longo do estágio na Educação Pré-Escolar, quando eram realizadas as planificações havia sempre subjacente as conceções prévias das crianças, por forma a respeitar, valorizar as características individuais de cada uma e assim promover a aprendizagem. Outro fator importante foi a diversificação das atividades, de forma a que as interações sociais – com profissionais, crianças, família e comunidade – fossem alargadas, contribuindo para uma aprendizagem com os outros.





Nesta prática de ensino, foram abordadas as três áreas e domínios: formação pessoal e social, conhecimento do mundo e comunicação e expressão, que inclui o domínio da linguagem oral e escrita, domínio da matemática e domínio das expressões (plástica, dramática, musical e motora).

Todas estas áreas e domínios foram trabalhados de uma forma articulada, ou seja, não foram consideradas como *compartimentos estanques*, *acentua-se a importância de interligar as diferentes áreas de conteúdo e de as contextualizar num determinado ambiente educativo (...)* *por forma a despertar a curiosidade e o espírito crítico* (ME, 2007a:22), garantindo-se, assim, a formação global ao longo da vida.

Após a observação das crianças e dos espaços (da instituição e da sala), passamos para o planeamento das atividades, pois como refere as OCEPE, *a observação constitui, deste modo, a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo* (ME, 2007a:26).

Desta forma tentamos criar um ambiente estimulante para o desenvolvimento das crianças, prevendo situações e experiências de aprendizagem, organizando os recursos humanos e materiais necessários, para que as suas aprendizagens sejam significativas e diversificadas.

Para o Pré-Escolar elaboramos planificações que contemplavam as diferentes áreas de conteúdo, bem como a sua articulação e as atividades desenvolvidas partiram do projeto educativo do agrupamento. A opção por determinadas práticas tinha por objetivo que as mesmas fossem desafiadoras e estimulantes tendo em conta as várias possibilidades que se concretizam ou modificam, de acordo com as situações e propostas das crianças, sendo que estas fazem parte do processo de planificação, enriquecendo-o.

As planificações apresentam as áreas intimamente ligadas, é difícil separar as atividades, verificando-se que não é necessário finalizar uma área para começar a seguinte.

Todas as atividades iniciavam-se sempre num diálogo, onde a cooperação do grupo era fundamental, promovendo-se interações positivas, tendo em conta os interesses e as dificuldades das crianças.

Quanto à avaliação, esta foi realizada a partir da recolha de informações com base em várias observações continuadas, através de registos descritivos, baseados nas atividades e nos diálogos das crianças, de forma a poder analisar o envolvimento das crianças, as experiências de aprendizagens realizadas e as interações estabelecidas.

Assim, a nossa disponibilidade para ajudar as crianças a ultrapassar, com sucesso, os seus problemas, esteve sempre presente, apoiando o desenvolvimento dos potenciais interesses de cada criança respeitando o seu ritmo e compreendendo melhor as suas necessidades e como as OCEPE refere *a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a*



*avaliação é suporte do planeamento* (ME, 2007a:27).

Seguidamente descrevemos, de uma forma geral, as áreas curriculares trabalhadas e apresentamos, no apêndice 2, uma planificação, a título meramente exemplificativa.

### **2.3.1.1. Área de formação pessoal e social**

*A formação pessoal e social é considerada uma área transversal, dado que todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução dos problemas da vida* (ME, 2007a:51).

Esta área é apenas contemplada na Educação Pré-Escolar dada a sua importância neste nível educativo, em que as crianças têm oportunidade de participar num grupo e de iniciar a aprendizagem de atitudes e valores que lhes permitam tornar-se cidadãos autónomos, solidários e críticos.

Esta área, que tem continuidade nos outros ciclos enquanto educação para a cidadania, identificaram-se algumas aprendizagens globais que lhe são próprias. No entanto, tratando-se de uma área integradora. Essas aprendizagens surgem muitas vezes também referidas, de modo mais específico em outras áreas, relacionadas com os seus conteúdos.

As relações e interações que o educador estabelece com cada criança e com o grupo, e a forma como as apoia são o suporte da educação, pois *o desenvolvimento pessoal e social assenta na constituição de um ambiente relacional securizante, em que a criança é valorizada e escutada, o que contribui para o seu bem-estar e auto – estima* (ME, 2007a:52).

Assim, o educador deve valorizar, respeitar, estimular e encorajar os progressos das crianças, contribuindo, desta forma para a autoestima, melhorando as relações que as crianças estabelecerão.

Foram várias as atividades desenvolvidas nesta área, estando todos os dias presentes competências a alcançar, mesmo sem estarem planificadas. Nos diálogos iniciais, no exórdio de cada atividade, estavam assentes regras de conduta, valores e atitudes.

Por exemplo, as crianças tiveram oportunidades de expressarem sentimentos e emoções, desenvolver o espírito de partilha, participar ativamente e com espírito crítico, respeitar os colegas, aceitar regras (de jogos), resolver problemas, ter a capacidade de autonomia, cooperar em equipa, entre outras. Estas aprendizagens são essenciais e devem realizar-se durante a Educação Pré-Escolar, para que cada criança possa continuar a aprender ao longo da vida, tendo em vista a plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.



### **2.3.1.2. Área do conhecimento do mundo**

*A área do conhecimento do mundo enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê. Curiosidade que é fomentada e alargada na educação Pré-Escolar através de oportunidades de contactar com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo (ME, 2007a:27).*

Esta área abarca o início das aprendizagens nas várias ciências naturais e humanas, tais como a história, a sociologia, a geografia, a física, a química e a biologia, tendo continuidade no estudo do meio no 1º CEB e inclui, tal como este, de forma integrada, o contributo de diferentes áreas científicas (ciências naturais, geografia e história).

Os conteúdos abordados foram: representações da Terra e da sua superfície, os lugares da Terra (continentes), as tradições regionais, as plantas, os minerais, os animais, exploração de espaços verdes, saídas de campo, socialização com o meio envolvente. Procurou-se desenvolver competências como: interesse na pesquisa da informação, relacionando-a com o meio envolvente, descobrindo as soluções e resolução de problemas.

Atendendo ao que as crianças já sabem sobre o mundo que as rodeia, foram preparadas e realizadas saídas de campo e atividades experimentais. Estas práticas contribuíram para um maior contato com a realidade próxima e proporcionaram momentos para a abordagem de conceitos de uma forma simples, mas com o devido rigor científico.

Os assuntos foram escolhidos criteriosamente, partindo dos interesses das crianças, através de uma proposta do educador, segundo o critério da sua pertinência, das suas potencialidades educativas e a da sua articulação com os outros saberes e possibilidades de alargar os interesses do grupo e de cada criança, havendo uma negociação de como desenvolver, sistematizar, registar e avaliar.

Os materiais de pesquisa/consulta (jornais, livros, enciclopédias, vídeos, computador, mapas, entre outros) e os materiais para a realização de experiências (lupas, balanças, corantes, copos de medidas, fichas de registo, sementes, legumes, entre outros) foram essenciais para as crianças desenvolverem as suas conceções acerca de determinados assuntos e ocorrer a aprendizagem.

É importante que a criança desenvolva um papel de descoberta nas práticas experimentais. Partimos sempre da questão problema e as crianças puderam propor explicações e confrontar as suas ideias com a realidade experienciada.

A capacidade de observar, o desejo de experimentar, a curiosidade de saber e a atitude crítica são aspetos que a criança deve desenvolver para que o processo de aprendizagem seja significativo e por conseguinte de sucesso.



Todas as atividades realizadas tiveram sempre a fase de registo. Primeiro o registo das conceções prévias das crianças e posteriormente o registo das observações decorrentes da realização das atividades. Por fim, era feita a consolidação dos conhecimentos. Nunca foi esquecido a avaliação do processo educativo.

### **2.3.1.3. Área de expressão e comunicação**

*A área de expressão e comunicação engloba as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem (ME, 2007a:56).*

Nesta área surgem separadamente diferentes domínios. Domínios que se consideram estar intimamente relacionados, sendo que os conteúdos incidem sobre aspetos essenciais do desenvolvimento e da aprendizagem e engloba instrumentos fundamentais para a criança continuar a aprender ao longo da vida, sendo eles: o domínio da linguagem oral e escrita; o domínio da matemática e o domínio das expressões (plástica, dramática, musical e motora), as quais passamos a descrever de acordo com as atividades realizadas.

#### **2.3.1.3.1. Domínio da linguagem oral e abordagem da escrita**

*A aquisição e a aprendizagem da linguagem oral tem tido, até agora, uma importância fundamental na educação escolar, pensando-se que a leitura e a escrita só deveriam ter lugar no 1º ciclo do ensino básico. É atualmente indiscutível que também a abordagem à escrita faz parte da educação pré-escolar (ME, 2007a:67).*

Esta área corresponde à língua portuguesa nos outros ciclos e inclui, não só as aprendizagens relativas à linguagem oral, mas também as relacionadas com compreensão do texto escrito/lido pelo adulto e, ainda, as que são indispensáveis para iniciar a aprendizagem formal da leitura e da escrita.

Devemos referir que, durante o processo de aquisição da linguagem, a criança vai apropriando-se de forma natural do sistema linguístico do meio natural em que vive. Desde o primeiro palreio até o domínio de articulação dos sons, as palavras vão surgindo, o vocabulário vai aumentado e enriquecendo e *é de tal modo rico que há quem tenha comparado as crianças desta idade a aspiradores lexicais* (Sim-Sim, 1997:44).

Foram desenvolvidas algumas atividades, relacionadas com as outras áreas/domínios, neste âmbito, de forma a facilitar a emergência a estes dois tipos de linguagem.

Narrar acontecimentos, debater regras em comum, negociar a distribuição de tarefas, planear oralmente o que se pretende fazer e contar o que se realizou: rimas, lengalengas, trava-línguas, adivinhas, leituras de histórias, provérbios populares, brincadeiras de “faz-de-conta”,



transmitir mensagens ou recados, fazer perguntas para obter informações foram algumas das atividades realizadas no nosso estágio, no que se refere à linguagem oral. Os objetivos gerais foram: proporcionar o desenvolvimento das capacidades de atenção e memorização, bem como a linguagem e desenvolver a capacidade de ordenar cronologicamente uma sequência de acontecimentos, tendo sempre em conta o conhecimento de si e do outro. Estes objetivos foram conseguidos.

Foi importante criar condições para que as crianças desenvolvessem a linguagem oral. Assim, dialogamos, escutamos e valorizamos o que a criança diz, facilitando-se deste modo a sua expressão oral e o seu desejo de comunicar corretamente.

De referir que em todos os momentos, não só no momento de receção das crianças, qualquer criança tem oportunidade de falar sobre o que quiser, pois qualquer elemento da equipa educativa estava disponível para ouvi-la. Há também muita comunicação entre as crianças, nomeadamente nas brincadeiras em grupo, quer na sala, quer no exterior e nos momentos de rotina diária (ida a casa de banho, hora das refeições e após o almoço).

A comunicação não-verbal, não foi esquecida, pois esta constitui também um suporte da comunicação oral.

Conhecer as letras do alfabeto, reproduzi-las separadamente, por exemplo: em nomes de legumes e animais e formar palavras e escrever o seu nome, foram algumas das atividades de iniciação à escrita.

Embora, no Pré-Escolar, o desenho seja normalmente a forma de escrita utilizada pelas crianças, tentamos sempre complementar estes dois códigos. O desenho pode substituir uma palavra, uma narração de uma história ou até representar os momentos de um acontecimento e é usado muitas vezes como forma de registos de atividades.

Para além do referido, o cantinho da leitura, a biblioteca da escola, o cantinho da escrita, o quadro e o computador foram espaços propícios para o desenvolvimento de competências nesta área.

Nestes espaços, as crianças entravam em contacto com livros, dicionários, enciclopédias, jornais, revistas, letras com íman, giz e teclado, criando estes materiais uma sensibilização do código oral, escrito e informático, sendo este cada vez mais necessário.

Para realizar as atividades acima referidas, utilizamos diferentes materiais, como: livros, histórias, jogos no computador, fantoches, PowerPoint, vídeos, expressões corporais, diversos tipos de suportes de escrita, jogos, entre outros.



### 2.3.1.3.2. Domínio da matemática

*As crianças vão espontaneamente construindo noções matemáticas a partir das vivências do dia-a-dia. O papel da matemática na estruturação do pensamento, as suas funções na vida corrente e a sua importância para as aprendizagens futuras, determina a atenção que lhe deve ser dada na educação pré-escolar, cujo quotidiano oferece múltiplas possibilidades de aprendizagens matemáticas (ME, 2007a:73).*

Esta área contempla as aprendizagens fundamentais neste campo do conhecimento, distribuídas também pelos grandes domínios, que estruturam a aprendizagem da matemática nos diferentes ciclos.

Assim sendo, cabe ao educador desenvolver o pensamento lógico-matemático, proporcionando a aquisição de noções matemáticas, tendo como ponto de partida atividades lúdico-didáticas.

O ensino da matemática deve, como qualquer conteúdo, ter conexões com a realidade dos alunos, com as suas experiências anteriores e com os seus centros de interesse, para tal em situações de aprendizagem a concretização deve ser feita através de materiais manipuláveis.

As crianças tiveram a possibilidade de manipular objetos/materiais, realizar jogos, contar, classificar, ordenar e seriar objetos, pesar, medir, formar sequências, representar no espaço, registar graficamente e em tabelas, entre outras, por forma a adquirir o sentido do número, noções topológicas, leitura e interpretações de gráficos e tabelas, realizar estimativas, aplicando o raciocínio concreto e lógico na resolução de problemas.

O quadro de presenças, o quadro do tempo, o calendário e o relógio são auxílios para relacionar a matemática, assim como arrumar os materiais, e outras atividades que impliquem contagem formação de conjuntos, classificação e seriação.

Desta forma, torna-se importante propor situações problemáticas que permitam às crianças encontrarem soluções, explicando o porquê da sua resposta, estimulando assim as razões da solução de forma a fomentar o desenvolvimento do raciocínio e do espírito crítico.

Para que a criança seja capaz de extrair uma conclusão mediante um determinado processo lógico, deverá necessariamente observar e manipular objetos (estruturados ou não estruturados), bem como verbalizar as ações realizadas, sendo que esta verbalização deve ser reflexo ou manifestação externa do processo de reflexão sobre as operações efetuadas.

Ao abordar qualquer conteúdo matemático foi tido sempre em conta o grau de dificuldade, ou seja a criança começa com noções mais simples e caminha para as mais complexas.

Para além de uma metodologia ativa, nesta área também foram aplicados outros métodos clássicos de construção do conhecimento, tais como o método intuitivo (percepção direta e



imediate), método comparativo (descoberta de semelhanças e diferenças), método indutivo (do simples para o complexo) e o método dedutivo (do geral para o particular).

### **2.3.1.3.3. Domínio das expressões**

*Podem diferenciar-se neste domínio quatro vertentes - expressão motora, expressão dramática, expressão plástica e expressão musical - que têm a sua expressividade própria, mas que não podem ser vistas de forma totalmente independentes, por se completarem mutuamente (ME, 2007a:57).*

#### **2.3.1.3.3.1. Domínio da expressão motora**

*Tendo em conta o desenvolvimento motor de cada criança, a educação pré-escolar deve proporcionar ocasiões de exercício da motricidade global e também da motricidade fina, de modo a permitir que todas e cada uma aprendam a utilizar e a dominar melhor o seu próprio corpo (ME, 2007a:58).*

Como sabemos a criança vai dominar, progressivamente, as potencialidades do seu corpo, tomando consciência e constituindo-o como instrumento de relação com o mundo ao desenvolver processos de aprendizagem.

Atendendo ao desenvolvimento motor de cada criança, foram proporcionadas situações de exercício com vista ao desempenho da motricidade global e também da motricidade fina, de modo a permitir que todas e cada uma aprendam a utilizar e a dominar melhor o seu próprio corpo.

Trepar, saltar, correr, andar, deslizar, baloiçar, rodopiar, parar, iniciar, seguir ritmos e direções, foram algumas atividades desenvolvidas através de jogos, dando lugar a situações de aprendizagens em que há um controlo voluntário dos movimentos, bem como esta exploração global permite tomar consciência dos diferentes segmentos do corpo, das suas possibilidades e limitações, facilitando a progressiva interiorização do esquema corporal e também a tomada de consciência do corpo em relação ao exterior.

Manipular diversos objetos, também são condições de desenvolvimento motor - motricidade fina - onde o receber e projetar objetos ajudam no seu desenvolvimento. Esta manipulação de diferentes materiais enriquece as oportunidades de expressão.

Os jogos de movimento realizados com as crianças e as regras de cada um deles possibilitaram ocasiões de controlo motor, socialização, compreensão e aceitação e o alargamento da linguagem.





#### **2.3.1.3.3.2. Domínio da expressão dramática**

*A expressão dramática é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outro(s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais. Na interação com a(s) outra(s) crianças, em actividades de jogo simbólico, os diferentes parceiros tomam consciência das suas reacções, do seu poder sobre a realidade, criando situações de comunicação verbal e não verbal (ME, 2007a:59).*

Este domínio é uma prática que põe em ação a totalidade da criança, favorecendo, através de atividades lúdicas, uma aprendizagem transversal (cognitiva, afetiva, sensorial, motora e estética) e facilitadora do desenvolvimento holístico do indivíduo, promotor de vivências (re)construtivas de significações sociais. É, portanto, uma oportunidade singular de aprofundamento e de incentivo à sua criatividade.

Tendo como premissa que o corpo é o instrumento principal da comunicação, importa conhecê-lo, dominá-lo e expressá-lo. Neste sentido concorre a área de expressão dramática, que pelo seu carácter flexível e abrangente e, pelas atividades de cariz lúdico-didático que encerra, facilita e/ou promove a socialização, a integração, a percepção sensorial, a intuição, a atividade motora, a criação, a recreação, a comunicação e a expressão.

Mímicas, dramatizações, jogos simbólicos, situações imaginárias, faz-de-conta foram algumas das atividades realizadas, recorrendo a materiais tais como: fantoches, acessórios, objetos, entre outros.

O educador deve intervir nestas atividades permitindo um alargamento das situações, através de sugestões que ampliam as propostas das crianças, criando novas situações de comunicação, novos papéis e a sua caracterização, desenvolvendo assim a criatividade e imaginação das crianças.

#### **2.3.1.3.3.3. Domínio da expressão musical**

*A expressão musical assenta num trabalho de exploração de sons e ritmos, que a criança produz e explora espontaneamente e que vai aprendendo a identificar e a produzir com base num trabalho sobre os diversos aspectos que caracterizam os sons (...) em torno de cinco eixos fundamentais. Escutar, cantar, dançar, tocar e criar (ME, 2007a:64).*

A expressão musical mostra-se importante na Educação Pré-Escolar na medida em que valoriza a necessidade da criança para organizar as suas percepções auditivas, contribuindo para cultivar a sensibilidade e a imaginação, possibilitando assim o desenvolvimento da expressão e da criatividade.

Acredita-se largamente que a música possui vários benefícios para a criança para além dos intrínsecos ao seu domínio. Pensa-se que esses benefícios contribuem, de forma importante, para





o desenvolvimento da criança, melhorando as habilidades intelectuais, motoras e sociais, bem como a aprendizagem.

Cantar, trabalhar letras de canções, dançar, tocar instrumentos, escutar músicas, articular gestos e movimentos, entre outros foram exercícios que valorizaram a contribuição de tudo o referido acima, sendo articulados com os conteúdos programados nas outras áreas.

#### **2.3.1.3.3.4. Domínio da expressão plástica**

*A expressão plástica enquanto meio de representação e comunicação pode ser da iniciativa da criança ou proposta pelo educador (...) utilizando materiais e instrumentos específicos e códigos próprios mediadores desta forma de expressão (ME, 2007a:61 e 62).*

A planificação desta área integrou uma diversidade de possibilidades de trabalho, que permitiu abarcar uma amplitude de técnicas e de recursos.

A expressão plástica possibilita observar e manipular a matéria, de forma criativa, mas também, comunicar com o exterior interpretando-o com a sua visão particular do meio.

Pintar e desenhar (com diferentes materiais, técnicas e suportes), picotar, recortar, colar, rasgar, dobrar, decorar objetos, carimbar, foram atividades que as crianças tiveram oportunidade de experimentar e através deles desenvolver o espírito crítico.

A equipa educativa deve estar sensibilizada para apoiar, valorizar e elogiar cada trabalho de cada criança, incentivando-a sempre a construir/fazer tudo por si própria, pois tudo o que ela faz é mais original e criativo, ficando a criança com a sensação de que sabe fazer, que é capaz e de que o seu trabalho é valorizado.

#### **2.3.2. O 1º CEB**

Relativamente ao 1º CEB, os programas propostos, segundo a Organização Curricular e Programas (2006) têm por base o desenvolvimento da educação escolar. Está referenciado a realização de experiências de aprendizagem, sendo elas caracterizadas como ativas, significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras, que garantam o direito ao sucesso escolar.

As aprendizagens ativas subentendem que os alunos vivam situações estimulantes de trabalho através da manipulação, como também defende Mialaret (1975), de objetos que vão ao encontro de novos saberes. São também tidas em conta as vivências realizadas pelos alunos fora e dentro da escola e que decorram do seu historial pessoal.

As aprendizagens significativas pressupõem que a cultura e a origem de cada aluno sejam fulcrais na aquisição de novas significações.



As aprendizagens diversificadas relacionam-se com a utilização de recursos variados e devem permitir diversas abordagens dos conteúdos programáticos, assentando na variação dos materiais, técnicas e processos de desenvolvimento de um conteúdo.

A organização dos problemas implica também que os alunos sejam capazes de fazer aprendizagens integradas, ou seja, que os saberes anteriormente adquiridos se recriem e integrem no conhecimento de novas descobertas.

As aprendizagens socializadoras garantem aos alunos a formação moral e crítica na aquisição dos saberes e no desenvolvimento das concepções científicas.

Face ao exposto, caberá ao professor criar condições humanas e materiais de verdadeira comunicação para que os alunos possam manifestar os seus interesses e necessidades, trocar experiências e saberes.

Desta forma, ao longo do estágio da PESII – no 1º CEB, foram utilizados vários recursos disponíveis para facilitar a comunicação entre o professor e os alunos, inerente a todo o processo de ensino, bem como diversos materiais, sendo também privilegiado o diálogo, a exposição e discussão de opiniões e sobretudo fomentado um clima de confiança e cooperação entre colegas e professoras.

Em cada aula tivemos por base a planificação, previamente executada. Tal como afirma Tavares & Alarcão (2005:36) *o desejo de aprender, isto é, aquilo que os educadores designam muitas vezes por motivação da aprendizagem*, levou-nos a tentar captar a atenção do aluno, motivando-o, daí se ter seguido diversas estratégias utilizando vários materiais, de forma a que as aprendizagens fossem motivadoras e significativas, sendo este processo verificado em diversos momentos de avaliação.

Uma outra preocupação no decorrer do estágio foi organizar as aulas por forma a dar sequência, ou seja, seguir um fio condutor onde os alunos não sentissem que havia separação entre as diferentes áreas, relacionando assim os temas/conteúdos - interdisciplinaridade. Esta estratégia facilitava o controlo do grupo, pois os alunos manifestavam interesse pela aquisição de conhecimentos, realizando as tarefas propostas com agrado e prazer.

*O ensino básico constitui-se como etapa da escolaridade em que se concretiza, de forma mais ampla, o princípio democrático que informa todo o sistema educativo e contribui por sua vez, decisivamente, para aprofundar a democratização da sociedade, numa perspectiva de desenvolvimento e progresso, quer provando a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com valores da solidariedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade* (ME, 2006:11).

É no 1.º CEB que se desenvolvem e sistematizam aprendizagens que, num dado momento histórico, a sociedade considera como a base fundacional para todas as aprendizagens futuras.



Neste ciclo consolida-se e formaliza-se a aprendizagem das literacias, visando o domínio e o uso dos vários códigos linguísticos (a língua materna, mas também as linguagens matemática, artísticas, entre outras), estruturando as bases do conhecimento científico, tecnológico e cultural, isto é, as bases fundamentais para a compreensão do mundo, a inserção na sociedade e a entrada na comunidade do saber.

Ao nível do 1º CEB elaborou-se planificações (em grelha) para as seis semanas de estágio. Trabalhamos numa sala com o 2º e 3º ano. Todas as estratégias e recursos utilizados nas diferentes áreas (língua portuguesa, matemática, estudo do meio e nas áreas de expressões (plástica, musical, dramática e físico-motora)) atenderam aos conteúdos propostos na planificação da professora cooperante.

Relativamente às áreas curriculares não disciplinares (estudo acompanhado, formação cívica e área de projeto), de fulcral importância para desenvolver várias competências, que são fundamentais ao crescimento e ao futuro da criança. Estas foram abordadas pela professora cooperante e, devido ao horário da turma e à sua calendarização semanal, ficavam fora dos dias destinados à PES II.

Quanto à avaliação esta consistiu em observações diretas, como por exemplo comportamento, participação, realização de trabalhos de casa, fichas de trabalho e de avaliação (sendo registadas todas estas informações em tabelas/grelhas) e observação indireta, tais como fotos.

Em seguida apresenta-se de forma sucinta as áreas curriculares trabalhadas, colocando em apêndices exemplos de planificações.

### **2.3.2.1. Língua portuguesa**

*A língua materna é um importante factor de identidade nacional e cultural (ME, 2007b:33). Assim sendo, a língua materna assume-se como um mediador que permite a nossa identificação, a comunicação com os outros, a descoberta e compreensão do mundo que nos rodeia (ME, 2006:145).*

*Em qualquer sistema escolar o ensino da língua materna ocupa um lugar diferente e privilegiado dentro do curriculum, na medida em que goza do duplo estatuto de disciplina e de veículo ensino aprendizagem das outras disciplinas (Reis & Adragão, 1990:27).*

Os alunos pelo uso da língua, pela valorização de vivências, conhecimentos, referências e interesses, pela reflexão apropriada e assimilada sobre o funcionamento da língua evoluirão *para práticas mais normativizadas da comunicação oral e escrita (ME, 2006:145).*

Ao longo desta PESII considerou-se fundamental que, para a aprendizagem da escrita e da leitura, fossem mobilizadas situações que permitissem a existência de diálogo, de cooperação e



de confronto de opiniões, que fosse fomentada a curiosidade de aprender tendo por base o desenvolvimento das dimensões cultural, lúdica e estética da língua, o gosto pelo falar, ler e escrever. Cabendo-nos, enquanto professoras, criar condições para a comunicação *para que as crianças possam manifestar os seus interesses e necessidades e exprimir sentimentos, trocar experiencias e saberes* (ME, 2006:136).

Durante as regências na área da língua portuguesa foram utilizadas estratégias e recursos diversificados. Foram convidados: escritores, leitores da biblioteca do agrupamento e utilizados materiais, tais como: apresentações em PowerPoint, manual escolar; cartões com palavras/letras/sinais de pontuação, esquemas, livros, histórias, textos, fichas de aplicação, Magalhães, cartazes, sendo sempre privilegiado o diálogo, a exposição e discussão de opiniões e, sobretudo, fomentado um clima de confiança e cooperação entre colegas e professores, sendo estas atividades desenvolvidas num sentido construtivo e encorajador.

Salientamos alguns conteúdos que foram trabalhados a nível da compreensão oral, leitura, expressão oral e escrita e conhecimento explícito da língua, com os materiais acima referidos, para o desenvolvimento de diversas competências. Assim, no 2º ano, desenvolvemos: a leitura, a análise e a compreensão de textos, de poesias, de histórias; trabalhamos: sinais de pontuação, adivinhas, trava línguas, família de palavras, divisão silábica, formação de novas frases, rimas, nomes, determinante/artigo, flexão nominal (masculino/feminino e singular/plural), ordenação/desordenação de frases, dígrafos: nh, lh, ch e x em vocábulos, entre outros. No 3º ano desenvolvemos: a leitura, a análise e a compreensão de textos, de poesias e de histórias. Abordamos ainda: tipos de linguagem; sinais de pontuação; sons das vogais; frases por expansão e redução; pronomes pessoais e família de palavras. Tudo isto com o intuito de aplicar a ideia que *para aprender a escrever e a ler é preciso não só escrever e ler muito, mas principalmente é preciso que a prática da escrita e da leitura esteja associada a situações de prazer e reforço da autoconfiança* (ME, 2006:146).

No apêndice 3 encontram-se duas planificações, referentes à área de língua portuguesa, sendo uma direcionada para o 2º ano e a outra para o 3º ano.

### **2.3.2.2. Matemática**

*A matemática constitui um património cultural da humanidade e um modo de pensar. A sua apropriação é um direito de todos* (ME, 2007b:59).

Relativamente à área da matemática, o Currículo Nacional do Ensino Básico refere que *o desenvolvimento do currículo de matemática deve ser visto como um contributo, a par da articulação com outros, para a promoção das competências gerais do ensino básico* (ME, 2007b:60). Desta forma torna-se essencial a execução desta área no processo de PES e o



desenvolvimento de três grandes finalidades: a capacidade de raciocínio, a capacidade de comunicação e a capacidade de resolver problemas.

Nesta área utilizamos estratégias e atividades em que os alunos puderam participar ativamente, quer em grupo e ou individualmente. Deste modo foi instituída uma gestão na sala de aula que contribuísse para que os alunos construíssem o seu próprio conhecimento através da utilização de materiais diversos. Alguns materiais utilizados, no decorrer das aulas, foram: manual, fichas de trabalho, dinheiro em papel (para manipulação), ábaco, *Multibase Arithmetic Bloks* (MAB); sólidos geométricos; reta numérica; folhas de registo; objetos em cartolina, plasticina; esquemas; imagens, apresentações e PowerPoint. Na aprendizagem da matemática, em contexto sala de aula, foi essencial o material utilizado e a sua manipulação, porque são facilitadores da estruturação de determinados conceitos e da representação de modelos abstratos. Estes materiais eram do tipo manipulável, característica defendida por Montessori (1989) e reforçado por Matos & Serrinha (1996:193) quando afirmam que *os materiais manipuláveis apelam a vários sentidos e são concretizados por um envolvimento físico dos alunos numa situação de aprendizagem activa*. Deste modo, foi usado material estruturado e não estruturado, sendo algum dele por nós construído.

Esteve sempre presente a preocupação de estabelecer elos de ligação entre a matemática e o real, com vista a uma abordagem, da matemática, voltada para a resolução de problemas (Matos & Serrinha, 1996). Para tal, foi necessário desempenhar um papel de moderador, acolhendo respostas, lançando: o porquê, pistas e aproveitando o erro para formular novas questões e estimulando a participação de todos os alunos.

A área da matemática encontra-se dividida em três blocos: números e operações, forma e espaço, grandezas e medidas. No decorrer da PESII foram lecionados diversos conteúdos de acordo com os blocos. No 2º ano foram abordados: sistema decimal; da unidade à dezena; dinheiro; operações com números naturais (adição e subtração); cálculo mental; resolução de problemas; multiplicação (tabuada do 3); o triplo; relações numéricas; contagens progressivas e regressivas (a partir de um número dado), composição/ decomposição de números; ordenação e comparação de números; leitura e escrita de números; geometria e medida: sólidos geométricos, superfícies dos sólidos geométricos, poliedros/não poliedros; organização e tratamento de dados; diagrama de Carrol e de Veen; orientação espacial; posição e localização. No 3º ano foram lecionados: o dinheiro; algoritmos de adição e subtração; cálculo mental; multiplicação (tabuada do 7); múltiplos de um número natural; numeração romana; centena de milhar; organização e tratamento de dados; representação e interpretação de dados: tabela e gráfico de barras, moda e divisão (divisão por subtrações sucessivas; divisão exata; divisão não exata).



Cada aula de matemática iniciou-se pela motivação e para tal utilizamos diversas estratégias, como: jogos, anedotas, adivinhas, apresentação de materiais, histórias, entre outras. Esta etapa revela-se fulcral na captação da atenção das crianças e no gosto por esta área, pois como refere a Organização Curricular e Programas *cabará ao professor organizar os meios e criar um ambiente propício à concretização do programa, de modo a que a aprendizagem seja, na sala de aula, o reflexo do dinamismo das crianças e que o desafio da própria matemática constitui para elas* (ME, 2007b:163).

No apêndice 4 encontram-se duas planificações, referentes à área de matemática, sendo uma direcionada para o 2º ano e a outra para o 3º ano.

### 2.3.2.3. Estudo do meio

*O meio desempenha um papel condicionante e determinante na vida, experiência e actividades humanas, ao mesmo tempo que sofre transformações contínuas como resultado dessa mesma atividade* (ME, 2006:77).

No que concerne à área de estudo do meio, é extremamente importante que as crianças se mostrem curiosas e que os adultos as encorajem a formular questões sobre o mundo que as rodeia e a procurar as respostas.

*O conhecimento do meio deverá partir da observação e análise de fenómenos, dos factos das situações que permitem uma melhor compreensão dos mesmos e que conduzam à intervenção crítica no meio* (ME, 2006:77). A realização de experiências cria oportunidades para compreender e respeitar o meio, isto é, as “coisas vivas e não vivas” e perceber que as ações humanas têm consequências no meio ambiente. Na aprendizagem da ciência é fundamental que as crianças estejam preparadas para ter um espírito crítico face aos erros cometidos e para mudar de ideias e abordagens (Glauert, 2004).

O programa de estudo do meio dá muita importância a uma atitude de pesquisa e experimentação, por parte dos alunos, desenvolvendo assim uma atitude científica que deve ter em conta, por exemplo, a necessidade de se ser crítico em relação às suas ideias e formas de trabalhar.

Para que os alunos se envolvam na observação e interpretação de fenómenos, estes devem partir do seu quotidiano. Os alunos devem também, entre muitas outras competências a desenvolver, serem capazes de observar diretamente os aspetos naturais e humanos do meio com espírito crítico, utilizando uma linguagem científica e rigorosa.

*Assim, no 1º CEB, o professor deve proporcionar aos alunos oportunidades de se envolverem em aprendizagens significativas – isto é, que partam do experimentalmente vivido e do conhecimento estruturado – que lhes permitam desenvolver capacidades instrumentais cada*



*vez mais poderosas para compreender, explicar e actuar sobre o meio de modo consciente e criativo* (ME, 2006:78). Desta forma, contribuímos pra o desenvolvimento pessoal e social da criança, ajudando-a a pensar e compreender o mundo que a rodeia, desenvolvendo capacidades, atitudes e valores.

Podemos, assim, falar que as áreas não são estanques, existe interdisciplinaridade. O currículo de estudo do meio deve ser gerido de forma aberta e flexível, atendendo aos pontos de partida e ritmos de aprendizagem dos alunos, aos seus interesses e necessidades e às características do meio, podendo *alterar a ordem dos conteúdos, associá-los a diferentes formas, variar o seu grau de aprofundamento ou mesmo acrescentar outros* (ME; 2006:102).

Ao longo desta PES foram realizadas experiências, onde os alunos manipularam e experienciaram, em suma aprenderam-fazendo. Pois, tal como refere Martins & Viegas (1999) não é a realização de experiências, mas como são concebidas e o envolvimento dos alunos em todas as etapas (incluindo a sua conceção), bem como as suas intenções, que vão proporcionar um levantamento de questões, que implicaram investigação e resolução de problemas e a sua consolidação.

A área de estudo do meio encontra-se subdividida em seis blocos, sendo eles: à descoberta de si mesmo; à descoberta dos outros e das instituições; à descoberta do ambiente natural; à descoberta das inter-relações entre espaços; à descoberta dos materiais e objetos e à descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade.

No decorrer das regências de estudo do meio no 2º ano, foram abordados os seguintes conteúdos: os cinco sentidos (paladar e olfato); alterações no meu corpo; a saúde e segurança do meu corpo; a dentição (de leite e definitiva); cuidados a ter com a visão e a audição; vacinação; regras de segurança na praia, na piscina e no rio; os afetos; a vida em sociedade; resolução de um conflito; instituições e serviços existentes na comunidade; as plantas (onde vivem as plantas). No 3º ano foi estudada: a função do sistema reprodutor; a fecundação; a família; linha de tempo; o passado do meio local, o antigamente e o hoje; vestígios do passado; as plantas (partes constituintes das plantas, a sua função e reprodução); fatores que influenciam na germinação (temperatura, luz, humidade); os animais do ambiente próximo e as suas características externas (revestimento e locomoção). Durante estas aulas o papel do professor estagiário foi o de orientar os alunos e fornecer recursos para os ajudar a aprender e a organizar a informação, estruturando-a de forma a facilitar a construção do seu próprio conhecimento, tendo por bases suportes de aprendizagem tais como: realização de experiências; imagens/cartazes; fichas de trabalho, manual escolar; objetos/materiais relacionados com o tema, apresentações em PowerPoint, jogos, visitas de estudo, entre outros.





No apêndice 5 encontram-se duas planificações, referentes à área de estudo do meio, sendo uma direcionada para o 2º ano e a outra para o 3º ano.

#### **2.3.2.4. Expressões artísticas**

*As artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção* (ME, 2006:151).

Durante o lecionamento das expressões estas tinham em conta temas relacionados com as outras áreas, ou seja, foram sempre trabalhadas de uma forma interdisciplinar.

##### **2.3.2.4.1. Expressão e educação plástica**

A expressão e educação plástica cooperam de uma maneira importante para o desenvolvimento harmonioso e integral da criança. O convívio com a expressão plástica contribui para um olhar mais afinado sobre o mundo que nos rodeia, ajudando a desenvolver e ampliar competências em diferentes dimensões, contribuindo para a formação de pessoas mais atentas, mais capazes de pensar e compreender a realidade, mais aptas a intervir qualitativamente no quotidiano.

Implica, como já se referiu, no subcapítulo do domínio da expressão plástica, nº 2.3.1.3.3.4., um controlo da motricidade fina que a relaciona com a expressão motora, recorrendo a materiais e instrumentos específicos. As crianças exploraram espontaneamente diversos materiais, instrumentos de expressão e recorreram a códigos próprios, que são mediadores desta forma de expressão. E ainda, mediante a exploração e a manipulação de diferentes materiais, a criança constrói as primeiras representações: forma, cor, tamanho, espaço, tempo, entre outros. Estar em contacto com vários tipos de materiais, levam-na também a explorar e a investigar as suas propriedades, como por exemplo: a utilização de materiais de diferentes texturas, vários tipos de papel, tecidos e pano, lãs, linhas, cordel, aparas de madeira, plasticina; algodão, elementos da natureza, entre outros. Sendo estes mediadores importantes para alargar as experiências, desenvolver a imaginação e as possibilidades de expressão, com a utilização de técnicas de expressão plástica.

Durante as aulas lecionadas em expressão plástica foi possível experimentar: modelagem, escultura, construções, desenhar e pintar, recortar, colar e dobrar; sendo estas consideradas técnicas com diversos tipos de materiais, como já foi referido.

No entanto, se algumas crianças chegam da Educação Pré-Escolar com uma grande experiência na sua utilização, outras nunca tiveram oportunidade de o experimentar. Todas terão de progredir a partir da situação em que se encontram.





A criatividade e a motivação nas tarefas de expressão plástica, bem como a sua articulação com outras áreas do currículo, constituem vetores de primeira instância no desenvolvimento do aluno.

Ao longo das aulas de expressão plástica, foi possibilitado aos alunos a realização de atividades (bi e tridimensional) e experiências diversas e sistematizadas, utilizando materiais e técnicas variadas, que ajudam a desenvolver, no aluno, a imaginação, o gosto pela investigação, estimulam a curiosidade e a criatividade, permitem a autocrítica, evitando que a criança seja tímida e insegura, proporcionando ainda a aquisição de saberes e competências, integrando dois eixos: o *saber* e o *saber fazer*.

Para tal é necessário criar condições, organizar espaços adequados, que permitam à criança expressar os seus sentimentos e emoções e conduzi-la à exploração, invenção e produção, pois *a manipulação e experiência de materiais, com as formas e com as cores permite que, a partir de descobertas sensoriais, as crianças desenvolvam formas pessoais de expressar o seu mundo interior e de representar a realidade* (ME, 2006:89).

No apêndice 6 encontram-se duas planificações, referentes à área de expressão plástica, sendo uma direcionada para o 2º ano e a outra para o 3º ano.

#### **2.3.2.4.2. Expressão e educação dramática**

*A actividade dramática é fortemente globalizadora, contemplando as dimensões plástica, sonora, da palavra e do movimento em acção, torna-se uma área privilegiada da educação artística* (ME, 2006:179). Esta área é definida, por alguns autores, por uma dupla necessidade: expressão e comunicação, uma vez que, há expressão dramática sempre que alguém se exprime pelo gesto e/ou palavra, para os outros com prazer. É o jogo que não está substituído pela palavra improvisada, ou estabelecida através de um guião, em que o cenário é substituído pela sala de aula.

As crianças utilizam naturalmente a linguagem dramática nos seus jogos espontâneos. A expressão dramática é o meio de descoberta de si mesmo e do outro e da afirmação de si próprio na relação com o outro.

Ao entrar no jogo dramático, este tem um forte valor educativo a vários níveis, pois ajuda o aluno: a expressar-se, a desenvolver a imaginação, a desenvolver a oralidade, a organizar as ideias e a sensibilizar os valores estéticos.

A ação do professor facilita a emergência de outras situações de expressão e comunicação que incluem diferentes formas de mimar e dramatizar vivências e experiências das crianças. A sua intervenção permite um alargamento do jogo simbólico, através de sugestões que aumentam as propostas das crianças.



O domínio da expressão dramática poderá ser trabalhado de diversos modos, sendo uma delas os fantoches, que são facilitadores da expressão e comunicação. Também no 1º CEB as atividades de exploração do corpo, da voz, de objetos, do espaço, são momentos de enriquecimento das experiências que as crianças fazem nos seus jogos espontaneamente. Os jogos dramáticos irão permitir que os alunos desenvolvam progressivamente as possibilidades expressivas do corpo, ações ligadas a uma história ou a uma personagem que as colocam perante problemas a resolver. Deveremos evitar a memorização de textos desajustados ao nível etário dos alunos – é fundamental que as crianças experimentem, através de diferentes meios, expressem a sua sensibilidade e desenvolvam o seu imaginário.

Nas aulas de regência, desta área, os alunos tiveram possibilidade de realizar jogos dramáticos através de linguagem verbal, não-verbal e gestual, manipular fantoches, realizar dramatização com o próprio corpo e utilizar acessórios, tendo sido conseguidas as competências essenciais previamente planificadas. As propostas de atividades foram do agrado dos alunos que se empenharam em executá-las, tendo contribuído para o desenvolvimento da capacidade de relação e comunicação com os outros. Foram propostas atividades coletivas e individuais onde os alunos tiveram oportunidade de improvisar.

No apêndice 7 encontram-se duas planificações, referentes à área de expressão dramática, sendo uma direcionada para o 2º ano e a outra para o 3º ano.

#### **2.3.2.4.3. Expressão e educação musical**

*A música é um elemento importante na construção de outros olhares e sentidos em relação ao saber e competências, sempre individuais e transitórias, porque se situa entre pólos aparentemente opostos e contraditórios, entre razão e intuição, racionalidade e emoção, simplicidade e complexidade, entre passado, presente e futuro (ME, 2006:179).*

A expressão musical é uma atividade de síntese na qual se vivem momentos de profunda riqueza e bem-estar.

Torna-se necessário ao professor sensibilizar a criança para o mundo dos sons, desenvolvendo a memória, a atenção, o raciocínio, a criatividade e outros dons e aptidões. Ao explorar esta área, na sala de aula, estamos a favorecer a socialização dos alunos, além de despertar neles o senso de criação e recreação. Os alunos podem exprimir um sentimento, uma atitude, um estado psicológico, um fenómeno natural e libertar muitas vezes emoções, sendo tudo isto importante para a afirmação da sua própria identidade na sociedade em que está inserido.

Esta área foi pouco trabalhada, visto na escola existir a Oficina do Som (aulas lecionadas pela professora de música do agrupamento), na qual é desenvolvido o Projeto “Ribombar”. Contudo, tivemos a oportunidade de realizar algumas atividades de expressão musical, com



mímica, no acompanhamento de uma canção. Utilizámos instrumentos realizados pelas crianças, no acompanhamento do ritmo da música. Proporcionámos a audição de músicas alusivas ao tema natalício no acompanhar dos trabalhos executados em expressão plástica. Fizemos ensaios para cantar as janeiras, pelas ruas do bairro.

No apêndice 8 encontram-se duas planificações, referentes à área de expressão musical, sendo uma direcionada para o 2º ano e a outra para o 3º ano.

#### **2.3.2.4.4. Expressão e educação físico-motora**

*Enquanto área curricular, estabelece um quadro de relações com as que com ela partilham contributos fundamentais para a formação dos alunos ao longo da escolaridade (ME, 2006:221).*

A expressão físico-motora é uma área que proporciona condições favoráveis para um desenvolvimento social e saudável da criança, principalmente pelas situações de interação com os colegas, consoante as atividades, tal como também é referido no programa do 1º CEB.

As atividades rítmicas expressivas caracterizam-se por uma mobilização espacial em que, num contexto de alegria e de bem-estar, o aluno, através do corpo, realiza movimentos de fluidez, harmonia, beleza e criatividade.

Este tipo de expressão não-verbal, proporciona a inclusão de todos os alunos, onde os mais tímidos ou renitentes ultrapassam as suas inibições e reservas quanto à participação neste tipo de atividade. O trabalho em grupo, permite a socialização. Foram desenvolvidas algumas atividades nesta área, tendo presentes estes princípios. Os alunos puderam realizar salto em comprimento, salto em altura, salto à corda. Estas atividades foram propostas pela professora cooperante.

No apêndice 9 encontram-se duas planificações, referentes à área de expressão motora, sendo uma direcionada para o 2º ano e a outra para o 3º ano.

Estes estágios possibilitaram um conjunto de experiências gratificantes. Permitiram a iniciação às práticas de ensino/aprendizagem, onde conhecer cada criança é de fulcral importância neste caminho que se quer facilitador e propiciador.

Terminamos este capítulo com um pensamento de Gislaine (s.d.): as pessoas entram e saem de nossas vidas, mas elas não vão sós, sempre levam um pouco de nós e deixam um pouco de si.

---

3º

CAPÍTULO

---



### 3. APRENDIZAGENS ATIVAS: AS “MINI-ESTUFAS” NA PROMOÇÃO DA ÉTICA AMBIENTAL E DA SAÚDE

#### 3.1. Enquadramento teórico

Atualmente as sociedades reconhecem que a espécie humana tem feito perigar o equilíbrio do planeta e consideram fundamental a mudança de princípios, de comportamentos e de atitudes face ao ambiente, reconhecendo desta forma a necessidade de promover a Educação Ambiental (EA), seguindo a perspetiva do “agir localmente, pensando globalmente” com o objetivo da conservação do ambiente. Este tipo de educação desempenha um papel primordial para a formação cívica e cultural da população, despertando para a importância da preservação dos recursos naturais e para a mudança de atitudes com vista à reparação de desequilíbrios ambientais. Segundo Giordan & Souchon (1997), a EA deve promover a responsabilidade e o envolvimento das diferentes nações na consciencialização da interdependência económica, política e ecológica das sociedades atuais.

A Educação Para a Saúde (EPS) e a EA devem preconizar uma cidadania pró-ativa e participativa, que se comprometa a assegurar a sustentabilidade do planeta, alicerçada a uma economia ecológica que mobilize *de forma excepcional o engenho e as potencialidades humanas de modo a superar os desafios que ameaçam a evolução conjunta e pacífica do homem e da Terra* (Herrero, 2001:25), em que a integração destas temáticas permita compreender a relação que as une.

O papel do educador/professor é mais o de um elemento do grupo que observa, planifica, documenta, avalia e interpreta as ações de cada criança e do grupo, integrando-as nas experiências-chave do currículo, procurando ir ao encontro dos seus interesses e necessidades. É também um auxiliar do desenvolvimento, na medida em que facilita e promove a atividade da criança e fomenta a sua autonomia. Como referem Hohmann & Weikart (2009:27) *os adultos são apoiantes do desenvolvimento e, como tal, o seu objectivo principal é o de encorajar a aprendizagem activa por parte das crianças*. Assim, o educador tem um papel importante na estruturação de um ambiente educativo capaz de proporcionar o máximo de oportunidades de aprendizagem. Isto implica, do ponto de vista físico, uma organização do espaço, dos grupos, dos materiais e das rotinas diárias, que sejam estimulantes para as crianças, do ponto de vista sócio afetivo, o estabelecimento de um ambiente aberto e favorável ao relacionamento com os outros, ao respeito pela diferença, ao desenvolvimento da socialização, da imaginação, da criatividade e de uma aprendizagem ativa. Sendo, como já referimos no 2º capítulo (subcapítulo 1.3- Contexto funcional), o papel do adulto o de andaime (*scaffolding*) sustentando os processos de



aprendizagem da criança, verificando, corrigindo, moldando e reforçando para poder, no final, avaliar os produtos e comparar as realizações individuais das crianças (Bruner, 2000).

A pedagogia da participação faz a rutura com a pedagogia tradicional transmissiva. Assim, esta pedagogia *centra-se nos actores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo, na(s) cultura(s) que os constituem como seres sócio-histórico-culturais. A pedagogia da participação realiza uma dialogia constante entre a intencionalidade conhecida para o acto educativo e a sua prossecução em contexto com os actores, porque são pensados como activos, competentes e com direito a co-definir o itinerário do projecto de apropriação da cultura a que chamamos educação* (Formosinho, 2007:21).

Os objetivos da educação, na pedagogia participativa, são: viver a experiência/vida, envolver-se no processo de aprendizagem experiencial, dar significado à experiência, construir as aprendizagens, promover o desenvolvimento.

À criança deve ser dada a oportunidade de questionar, participar na planificação das atividades e projetos, investigar e cooperar. *Ora, se queremos esperar que os indivíduos venham no futuro a ser capazes de desenvolverem actividade científica devemos educá-los para as capacidades de emitir hipóteses, recolher dados, organizar informação, realizar experiências e analisar com sentido crítico a informação disponível. O método da descoberta permitirá uma maior intervenção do aluno no processo da aprendizagem, assim como lhe conferirá maior confiança nos resultados da sua aprendizagem* (Raposo, 1997:106). Os professores utilizam a aprendizagem baseada na resolução de problemas que realçam o envolvimento ativo dos seus alunos num processo que os leva a descobrir e construir o seu próprio conhecimento (Arends, 2008).

Uma educação orientada para o desenvolvimento de valores, atitudes, ética ambiental e qualidade de vida necessita de estratégias educativas inovadoras que proporcionem aprendizagens significativas. É fundamental que o educador atenda aos diversos pontos de partida e ritmos de aprendizagem das crianças, bem como aos seus interesses e às suas necessidades, valorizando as suas concepções sendo, o educador, neste processo, o facilitador e promotor das aprendizagens significativas e de ética ambiental. Isto é, contribuir para a formação de cidadãos com modos de vida, hábitos, valores, costumes e atitudes que preservem e respeitem o meio ambiente e promovam a saúde.

### **3.1.1. Educar para o ambiente**

Desde cedo os indivíduos devem ser sensibilizados para o desenvolvimento de ações pró ambiente, sustentáveis, tal como preconizam Uzzel, *et al.* (1998). Assegurar as necessidades presentes sem, porém, comprometer a satisfação das necessidades das gerações vindouras. Neste



contexto, remetendo-nos para o âmbito educativo, é fundamental que as escolas, os educadores, os professores e a família invistam na educação para valores, sensibilizem e consciencializem a sociedade para corrigir comportamentos e atitudes em relação ao ambiente. Esta formação permite às crianças crescer com a consciência de que ambiente deve ser protegido, conservado e recuperado, pois, tal como defende Giordan & Souchon (1996), o crucial na EA, no âmbito escolar, é permitir que as crianças entendam e estejam sensíveis para a natureza dos problemas ambientais. Tendo em consideração que, de acordo com Cavaco (1992:8) *a Educação Ambiental constitui uma linha de força dos projectos de inovação pedagógica; isto significa que a Educação Ambiental é uma das propostas mais sedutoras, mais actuais, que maior interesse desperta*. A consciencialização das crianças para as questões ambientais implica que se procurem novos projetos e práticas pedagógicas inovadoras.

Este estudo assenta sobre três pilares, que consideramos fundamentais - educação, ambiente e saúde.

Embora o conceito de educação seja polissémico, podemos afirmar que este é a arte de cultivar, exercitar, desenvolver, fortificar e polir todas as faculdades físicas, intelectuais, morais e religiosas, que constituem na criança a natureza e a dignidade humana.

Atendendo os problemas que se colocam, no momento, relativos à sociedade de consumo e a todas as consequências que dela emergem, quer para a saúde das populações quer na gestão da sustentabilidade ambiental, acreditamos que a educação dos cidadãos constitui uma medida estratégica prioritária. Em termos de eficácia, a educação representa um processo capaz de fornecer aos cidadãos uma visão esclarecida da relação entre o consumo, a saúde e o ambiente, reunindo condições para dotar a humanidade de uma consciência cívica e, simultaneamente, orientar e capacitar os indivíduos com conhecimentos, competências para a ação, motivações, valores e atitudes que lhes permitam envolver-se e empenhar-se na procura de soluções para os diferentes desafios, de cariz individual ou social, que de forma ativa e participativa lhes cabe empreender.

Neste sentido ressalta de imediato o papel da educação que, segundo Hutchison (2000:135), foi encarada, (...) *historicamente, como um veículo essencial para a transmissão do conhecimento, das práticas, das normas, das atitudes e das habilidades culturais entre as gerações. Em qualquer sociedade, o principal objectivo e a principal obrigação da educação é equipar os membros mais jovens da sociedade com os meios culturais que venham a garantir a sua viabilidade futura*.

Convictos da relevância do papel da educação, como estratégia que permite, de forma sólida, inverter os erros cometidos pela atividade humana sobre o ambiente e os impactos para a saúde resultantes de opções e comportamentos pouco salutareos (Skinner, s.d.), passamos a



apresentar as contribuições que a educação para o consumo, para a saúde, para o ambiente e para os valores, podem oferecer na procura de padrões de vida mais sustentáveis, mais saudáveis e mais cívicos.

É notório, nos dias de hoje, que a pedagogia tem uma função essencial no êxito da proteção do ambiente e nos cuidados a ter com a saúde, daí ter-se associado estas três colunas vitais para a construção de uma educação reflexiva e participativa, que cuida da natureza bem como da saúde, aliando desta forma a EA à EPS.

Começamos por definir, embora de uma forma sintetizada, alguns conceitos que consideramos sustentarem este estudo.

O termo ambiente já não é apenas um assunto que preocupa os ecologistas ou os ambientalistas, já chegou ao grande público. Este deverá estar consciente de que, individuais e coletivamente, todos têm o direito e o dever de contribuir para um desenvolvimento sustentável.

Segundo a Lei de Bases do Ambiente, este é definido como *o conjunto dos sistemas físicos, químicos, biológicos e suas relações e dos factores económicos, sociais e culturais com efeito directo ou indirecto, mediato ou imediato, sobre os seres vivos e a qualidade de vida do homem* (Lei nº 11/1987 de 7 de abril, art. 5º:1387). Assim, o desafio do desenvolvimento sustentável implica-nos, a todos, na tomada de consciência e na escolha livre, informada e responsável, dos comportamentos individuais e coletivos a adotar. É necessário, como já referimos, que os mesmos traduzam valores de civismo, respeito e solidariedade para com as gerações atuais e vindouras. A sustentabilidade prevê que o crescimento demográfico e o anseio pelo aumento do desenvolvimento económico não ultrapassem os níveis de sustentação do meio (Caeiro, 1998). Trata-se, acima de tudo, da conquista de uma relação harmoniosa entre a natureza e a sociedade (Leis, 1999).

Associado a este conceito temos a EA. Esta é um processo de reconhecimento de valores e de clarificação de conceitos que promove não só a aquisição de conhecimentos, mas também de capacidades, comportamentos e atitudes necessários para a correta compreensão do ambiente e da relação recíproca que o Homem tem com este. Assim, a EA deverá ser compreendida como *um processo no decurso do qual o indivíduo consegue assimilar conceitos e interiorizar atitudes e valores, através dos quais é possível adquirir capacidades e comportamentos que lhe permitem compreender e julgar relações de interdependência entre a sociedade e a biosfera* (Instituto Nacional do Ambiente, 1989, cit. por Gonçalves, 2007:13).

Segundo Gaudiano (2006:34), a definição de Teitelbaum (1978) é uma das que melhor clarifica a EA, esta é entendida como *acção educativa permanente pela qual a comunidade toma consciência da realidade global, do tipo de relações que os homens estabelecem entre si e com a natureza, dos problemas derivados dessas relações e das suas causas profundas. Ela desenvolve*





*mediante uma prática que vincula o educando à comunidade, valores e atitudes que promovem um comportamento dirigido para a transformação superadora dessa realidade, tanto nos seus aspectos naturais como sociais, desenvolvendo no educando as destrezas e aptidões necessárias para essa transformação. Segundo o mesmo autor, a EA é considerada como uma visão nova da aprendizagem das relações do homem com o seu ambiente e o modo como ele actua sobre o mundo envolvente e é afectado por ele. Uma metodologia e uma prática no sentido de formar os cidadãos responsáveis, motivá-los e criar-lhes um sentimento de auto-confiança (idem:35).*

Existem outras definições, mas todas elas traduzem a reciprocidade existente entre o homem e a natureza. *O não respeito desta interdependência significa desequilíbrio ambiental e daí ser necessário um processo educativo, com atitudes pró-ambientais e sociais* (Varine, 2000:62). *Construir valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade* (Lei da EA nº 9795/1999 de 27 de abril, art. 1º:1208).

É fundamental sensibilizar para a conservação do meio ambiente. Para Brandão (1995), a sensibilidade traz esperanças de novas relações com afetos de responsabilidade para com o presente e o futuro, não só das gerações humanas, mas de outras gerações de seres vivos.

Foi crucial a implementação e a criação da EA como disciplina obrigatória em todas as modalidades do ensino: infantil, básico, superior, especial, profissional e educação de jovens e adultos. Assim, estava reforçada a convicção da igualdade e de oportunidade para todos (tal como é referido na LBSE nº 46/1986).

A EA deve fornecer aos indivíduos, e através destes, às sociedades humanas, os meios de interpretação, de maneira a que se faça uma utilização racional e ponderada das possibilidades que este mesmo ambiente possui, para deste modo serem satisfeitas as necessidades materiais e culturais futuras da humanidade. As finalidades desta educação para o ambiente foram determinadas pela UNESCO, logo após a Conferência de Belgrado (1975), estabelecendo-se que: *a finalidade da Educação Ambiental é formar uma população mundial consciente e preocupada com o ambiente e com os problemas a ele ligados, uma população que tenha os conhecimentos, as competências, o estado de espírito, as motivações e o sentido de compromisso que lhe permitam trabalhar individual e colectivamente na resolução das dificuldades actuais, e para impedir que eles se repitam* (in Fernandes, 1983:23).

De um modo geral, a EA preconiza a literacia ambiental e independentemente do grupo a que se dirige, tem como objetivo fundamental envolver o cidadão na problemática da qualidade ambiental, condicionadora da qualidade de vida de todos os seres vivos.

No âmbito dos trabalhos da Conferência de Tbilissi (1977), e com a finalidade de sensibilizar os diversos sectores da sociedade, a UNESCO com a colaboração do Programa das



Nações Unidas para o Ambiente reformularam as metas da EA, constituindo estas metas um aprofundamento do delineado na Conferência de Belgrado, em 1975. Estas metas, que seguidamente passamos a citar, têm subjacentes as necessidades crescentes de empenhamento individual de todos nós, como cidadãos, na causa ambiental (Almeida, 2003:24):

- *Consciencialização: processo de sensibilização para as questões do ambiente e da utilização de recursos, sendo este um processo de alerta, é o primeiro passo para alcançar o pensamento sistêmico.*
- *Aquisição de conhecimentos: domínio de conceitos tendo em vista a compreensão dos sistemas globais, dos seus problemas e da responsabilidade da humanidade no surgimento desses mesmos problemas.*
- *Mudança de atitude: promoção da aquisição de valores sociais e de interesse pelo ambiente que motivem para a participação activa na protecção e melhoria do ambiente, pressupondo uma gestão e utilização racional de recursos.*
- *Aquisição de competências: promoção da sua aquisição para a solução de problemas ambientais e de gestão e utilização racional dos recursos.*
- *Capacidade de avaliação: avaliação de medidas tomadas e de programas educativos em matéria de ambiente.*
- *Participação: desenvolvimento do sentido de responsabilidade em participar activamente como cidadão, resgatando direitos e promovendo uma nova ética capaz de conciliar o ambiente à sociedade, a fim de que sejam tomadas medidas para a resolução dos problemas.*

Assim, depreende-se que a EA visa a compreensão direccionada para a ação. Ao desenvolver as competências para a ação, os indivíduos ganham autonomia, tornando-se desenvoltos na pesquisa de informação, na modificação de atitudes, na formação de opiniões que podem contrariar as ideias dominantes e revelar tolerância e abertura para aceitar as crenças e opiniões dos outros (Almeida, 2003). Desta forma, a tarefa primordial da EA é, não só o desenvolvimento do espírito crítico, como também a tomada de consciência das questões ambientais, de modo a levar os indivíduos e comunidades a agir ativamente sob a problemática ambiental e a apresentar, do mesmo modo, soluções para estas questões.

Como sabemos a escola é o espaço social e o local onde o educando dará sequência ao seu processo de socialização. O que nela se faz, se diz e se valoriza representa um exemplo daquilo que a sociedade deseja e aprova. Comportamentos ambientais e saudáveis devem ser aprendidos na prática, no quotidiano da vida escolar, contribuindo para a formação global de cidadãos responsáveis. Segundo Alarcão (2001), a escola tem a função de preparar o cidadão, mas não pode ser pensado apenas como tempo de preparação para a vida. A escola é a própria vida, um local de convivência em sociedade.



Hoje, com a emergência do papel da escola como elemento de transformação social, surgem valores socioculturais que permitem novas ações desta juntamente com a comunidade (Silva, 2006), de modo que os professores e alunos possam partir das atividades desenvolvidas em salas de aulas, criar as condições necessárias para, por meio de ações conjuntas, influenciar diretamente a comunidade, proporcionando-lhes meios para melhorar a sua qualidade de vida.

Deste modo, a escola é agente fundamental no desenvolvimento e sensibilização da criança, representando um lugar privilegiado para a abordagem da EA (Britto, 2000), cabendo-lhe a função de criar condições para que ocorra uma aprendizagem direcionada para o ambiente. A escola não poderá ficar alheia aos impactos que estão a acontecer na ecosfera, estes exigem cuidados especiais para a preservação da vida e das condições para a manter, isto é o equilíbrio do meio ambiente.

Tendo como base um processo pedagógico participativo, a função da escola segundo Gadotti (1995), não se restringe à aquisição de habilidades e conhecimentos, mas pressupõe o desenvolvimento do indivíduo, para que lhe seja assegurado o direito de participar ativamente no seio da sociedade, no trabalho, no lazer, na cultura, possuindo uma consciência crítica sobre os problemas do ambiente e uma relação com a saúde, assumindo o professor um papel central no ensino/aprendizagem. O impacto é não só nas presentes mas também nas futuras gerações, pois a tomada de consciência no diagnóstico dos problemas ambientais e procura de soluções, permite estarem preparados para serem agentes ambientais transformadores.

Em suma, assume-se que o desenvolvimento de habilidades e formação de atitudes, de ética ambiental, condizentes ao exercício da cidadania consciente, são um dos pilares da educação no contexto social. A transmissão do saber acumulado é um ponto de partida para uma atuação mais efetiva na comunidade. *O ensino é fundamental, para conferir consciência ambiental e ética, valores e atitudes, técnicas e comportamentos em consonância com o desenvolvimento sustentável e que favoreçam a participação pública nas tomadas de decisão* (Agenda 21, 1996:36).

Este cenário coloca a escola como pólo irradiador da cultura e do desenvolvimento social, fazendo com que ultrapasse os limites impostos pelo conteúdo académico e avance para além dos seus muros levando, a partir do conhecimento acumulado, as alternativas de ação que podem interferir, de maneira positiva, no dia-a-dia da comunidade. A escola tem a obrigação especial de preparar os jovens para os desafios que enfrentarão quando adultos (Hutchison, 2000), sendo que é necessário que todos os indivíduos, tenham acesso à escola e que esta proporcione uma educação de qualidade, isto é, proporcione o desenvolvimento da capacidade: de avaliar, de escolher e de decidir.



Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Os quatro pilares da educação, referidos por Antunes (2002). Estes formam a base da educação.

Considerando a importância da temática ambiente/saúde e a visão integrada do mundo, no tempo e no espaço, a escola deverá oferecer meios efetivos para que cada aluno compreenda os fenómenos naturais, hábitos saudáveis, as ações humanas e sua consequência, não só a nível individual mas também para sua própria espécie, para os outros seres vivos e para o ambiente em geral. É fundamental que cada aluno desenvolva as suas potencialidades e adote posturas pessoais e comportamentos sociais construtivos, colaborando para a construção de uma sociedade socialmente justa, em um ambiente e vida saudável.

A própria Lei 9795/1999 de 27 de abril (art. 2º), que institui a Política Nacional de EA, diz que a EA *deve estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em carácter formal e não formal*. Cabe às instituições educativas, portanto, *promover a educação ambiental de maneira integrada aos programas educacionais que desenvolvem*.

Neste contexto, a EPS, aparece-nos interligada pois, saúde ambiental compreende (...) *aqueles aspectos da saúde humana, das enfermidades, dos danos e do bem-estar que são determinados ou influenciados por factores do meio ambiente. Saúde ambiental também se refere à teoria e prática de avaliar, prevenir, corrigir e controlar os riscos do ambiente que potencialmente podem prejudicar a saúde individual e coletiva de gerações atuais e futuras* (Organização Mundial de Saúde (OMS), 1993:5).

Contudo, podemos dizer que a EA *não se aprende nem se ensina, constrói-se* (Carapeto 1998:80). No entanto é necessário dar ênfase ao sentido que a expressão incorpora para que a EA seja educar sobre o ambiente, no ambiente e para o ambiente. Nesta perspetiva a escola deve educar para a literacia ambiental o que implica que se desenvolvam processos educativos nestes três níveis, (Esteves, 1998). Deste modo, cada pessoa terá consciência plena das suas responsabilidades e dos seus atos, pois na vida tudo tem causa e consequência. Sejamos ativos, críticos e participativos em prol de uma sociedade mais consciente ecologicamente.

Concluimos, assim, que a EA pressupõe não só a aquisição de conhecimentos, como também o desenvolvimento de atitudes e valores que envolvem um complexo sistema das componentes cognitivas, psicológicas e sócio afetivas. Alguns estudos realizados, referidos por Miranda & Freitas (2001), revelam uma relação muito próxima entre o desenvolvimento cognitivo e moral, sugerindo que as componentes cognitivas podem determinar o desenvolvimento de certas atitudes e valores ambientais. Segundo Carapeto (1998), as estratégias ativas e interventivas em EA, são aquelas em que o alvo não é meramente um espectador da intervenção do monitor, mas aquele que age ativamente durante o processo, atingindo desta



forma melhores resultados a nível da mudança de atitudes. Este tipo de atividades, que podem ser desenvolvidas de forma integrada na estrutura de ensino formal ou não formal, conseguem atingir o participante segundo uma, ou várias, das seguintes vertentes: cognitiva (pretende abranger o participante a nível de conhecimentos e capacidades), sensorial (a que privilegia o aprender-fazendo. Os participantes desenvolvem atividades que tentam despertar-lhes os sentidos, educando-se sobretudo o espírito de observação) ou afetiva/emocional (é aquela em que o aluno, conduzido pelo educador, é levado a envolver-se na realidade que o rodeia através de estratégias assentes em relações afetuosas). Quando bem conduzidas, estas ações tornar-se-ão inesquecíveis e o seu efeito pedagógico refletir-se-á no modo de pensar e agir, do aluno, e consequentemente no aumento do respeito pelo ambiente.

Há que atender que os alunos, do Pré-Escolar e do 1º CEB, têm conceções prévias sobre o ambiente. As suas representações iniciais devem ser um ponto de partida para o trabalho pedagógico em EA. Trata-se de compreender as diferentes representações para se analisarem as questões dos grupos e, só assim, se pode atuar com eficácia.

Os alunos trazem para a escola *esquemas de conhecimento rudimentares, subjectivos, incoerentes, pouco maduros e incapazes de captar a complexidade do meio* (ME, 2006:75). Torna-se necessário propor às crianças estratégias que favoreçam a transição do senso comum para um conhecimento cada vez mais rigoroso e científico que lhes permitam pensar e intervir sobre o meio de forma consciente. Mas pensar e intervir sobre o meio de forma consciente implica muito mais que desenvolver competências/capacidades ou transmitir conhecimentos científicos, implica também promover a mudança de atitudes, comportamentos e valores na perspetiva de uma cidadania ativa e responsável face ao ambiente.

Compreendemos igualmente, a importância do progresso de parcerias entre a escola e entidades públicas ou privadas externas ao meio escolar, para promover e consolidar conhecimentos e práticas.

Ao implementar projetos de EA, nas escolas, estamos a promover a compreensão dos problemas ambientais decorrentes da ação humana no ambiente, a responsabilidade e o seu papel crítico, como cidadãos deste mundo global. Assim, estaremos a incrementar as competências e os valores que conduzirão a repensar e avaliar as suas atitudes diárias e as suas consequências no meio em que vivem. A Conferência de Belgrado (1975), revela a necessidade de se proceder à reforma dos processos e dos sistemas de educação e de diversificar os atores envolvidos. Este mesmo documento considera que *é preciso estabelecer as bases de um programa mundial de Educação Ambiental. O programa permitirá desenvolver os conhecimentos e as competências, os valores e as atitudes novas, elementos essenciais do movimento para uma melhor qualidade*



*do ambiente e para uma melhoria da qualidade de vida das gerações contemporâneas e futuras* (Raposo 1997:14).

A mudança gradual de um paradigma antropocêntrico, que compromete o equilíbrio natural e gera situações de rutura, para um sistema de valores ecocêntricos, que valoriza o respeito por todas as formas de vida e vê o Homem como parte indissociável do ambiente e da natureza, pressupõe uma mudança significativa de valores e de atitudes que conduzem ao desenvolvimento de uma consciência ambiental mais atuante (Miranda & Freitas, 2001). Segundo estes mesmos autores *no que diz respeito ao domínio sócio-afectivo, a motivação dos alunos é muito importante no efectivo desenvolvimento de valores e atitudes. Responder aos interesses dos alunos será, à partida uma garantia para o sucesso (...) mas (...) é no entanto uma condição necessária mas não suficiente* (idem:228).

A adoção de uma atitude consciente perante o meio envolvente, e da qual o Homem é um elemento indissociável, depende em grande parte da educação adquirida desde a infância, desempenhando a escola e a família um papel fundamental em todo este processo. Na opinião de Martins, *et al.*, (2009) muitos dos projetos desenvolvidos no âmbito da EA contribuem para aumentar a consciência ambiental dos cidadãos, mas não têm influência significativa na mudança de atitudes e muito menos na mudança de comportamentos. Estes autores, salientam ainda que a nível das atitudes, é necessário trabalhar, para além dos aspetos cognitivos, os aspetos afetivos e volitivos. Desta forma, cada um pode refletir sobre a sua própria posição, em relação a determinado problema, e quais os argumentos que apresenta face às resistências da sociedade. De acordo com o mesmo autor, para que as boas atitudes, face ao ambiente, se possam expressar, é necessário que cada indivíduo desenvolva estratégias de proteção, perante uma sociedade hostil, pouco dada à mudança, é extremamente padronizada, pelo que isso só será feito se a pessoa estiver psicologicamente preparada.

O Relatório de Brundtland (1987), estabelece que *os problemas ambientais só serão resolvidos com uma mudança de comportamentos que, por sua vez, dependerá de uma mudança de atitudes só atingível através da educação* (cit. por Carapeto 1998:77).

Perante tudo isto, torna-se necessário educar para os valores, que segundo Fernández, *et al.* (2001), corresponde a um conjunto de interações entre estratégias, processos e realidades educativas que perseguem os objetivos do desenvolvimento moral e social dos indivíduos em busca da excelência.

### **3.1.2. Educar para a saúde**

No que concerne ao termo saúde, este tem vindo a modificar-se ao longo do tempo e a sua definição revelou-se sempre complexa. Numa primeira instância, a saúde foi considerada como o



oposto da doença, sendo esta encarada unicamente no foro das perturbações físicas e biológicas, de carácter accidental, acreditando-se não existir qualquer ação que a evitasse (Carvalho & Carvalho, 2006). Mais tarde, em 1946, a OMS na sua Carta Magna, passa a definir a saúde como *o estado de completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doença ou enfermidade* (cit. por González, 1998:6). Nesta definição está já patente a dimensão mental e social da saúde, para além da dimensão biológica. De forma unânime, compreende-se atualmente, a saúde como dependente de fatores sociais e ambientais paralelamente às condicionantes físicas do organismo. A OMS (1946) refere que o estado de saúde é a medida em que um indivíduo ou grupo é capaz, por um lado, de realizar aspirações e satisfazer necessidades e, por outro, de lidar com o meio ambiente. A saúde é um conceito positivo. É um recurso para a vida diária e não o objetivo dela, estando abrangido dos recursos sociais, pessoais e as capacidades físicas.

No âmbito da EPS, fala-se na capacitação dos indivíduos, isto é, “*empowerment*”. É um processo através do qual o indivíduo, os grupos ou as populações se tornam mais envolvidos na procura do seu bem-estar, revelando a capacidade de tomarem as decisões mais adequadas à melhoria da saúde individual e coletiva (Carvalho, 2006). Os estilos de vida e os comportamentos estão relacionados diretamente com a saúde. Sendo que uma das melhores formas de se promover a saúde, tal como EA, é através da escola, já que é um espaço social onde muitos indivíduos convivem, aprendem, trabalham, passando assim grande parte de seu tempo. A literatura enfatiza que a escola é um ambiente propício para aplicação de programas para educação em saúde, envolvendo os vários aspetos com ela relacionados (Fernandes, *et al.* 2005).

Tones & Tilford (1994:11) consideram que a definição mais adequada para a EPS é *toda a actividade intencional conducente a aprendizagens relacionadas com a saúde e a doença (...), produzindo mudanças no conhecimento e compreensão e nas formas de pensar. Pode influenciar ou clarificar valores, pode proporcionar mudanças de convicções e atitudes; pode facilitar a aquisição de competências; pode ainda conduzir a mudanças de comportamento e de estilos de vida*. Esta definição, segundo Carvalho (2001) engloba a abordagem de um princípio que não pode ser negligenciado num programa de EPS, isto é a mera transmissão de conhecimentos não é suficiente, sendo imprescindível o estabelecimento de apoios que fomentem e tornem viáveis a mudança de atitudes em paralelo a todo um processo que permita diagnosticar convicções, crenças e valores pessoais.

Os agentes de EPS são, na perspetiva de Sanmartí (1990), todas as pessoas da comunidade que desenvolvem ações no sentido de levarem os indivíduos e os grupos a adotarem condutas positivas de saúde, essencialmente, os profissionais de educação, de comunicação e de saúde.





Deste modo, a estreita relação entre a nossa existência e a do ambiente, obriga-nos à necessidade de valorizarmos a saúde do ambiente como uma extensão da nossa própria saúde (Smyth, 1996).

### 3.1.3. Valores na EA e na EPS

A educação, nomeadamente, ambiental e para a saúde cruzam-se obrigatoriamente com os valores, sendo atribuído a este conceito múltiplas interpretações, segundo Costa & López (1996:96), os valores representam *crenças carregadas afectivamente que constituem critérios compartilhados através dos quais os indivíduos e os grupos da sociedade fazem juízos acerca da importância e do significado das pessoas, das coisas, dos comportamentos, dos acontecimentos e de qualquer outro objecto sócio-cultural, pela sua capacidade para satisfazer necessidades pessoais e sociais*. Outros autores encararam os valores como um conjunto de preferências dos indivíduos que traduzem e influenciam as suas atitudes, estando por isso associados a sentimentos de aprovação ou desaprovação (Downie, *et al.*, 2000).

A EA e a EPS devem estabelecer como principal meta: desenvolver e adotar comportamentos sustentáveis e saudáveis. Desta forma necessitamos de encarar a ética como elemento basilar na construção dos programas educativos. Como defende Novo (1995), toda e qualquer reestruturação de uma EA e EPS, em termos de mudanças conceptuais e/ou metodológicas, apenas obterão sucesso se conduzidas pela educação dos valores que suportam a ação.

A estreita relação entre a existência humana e a saúde ambiental como extensão da nossa própria saúde é afirmada por diversos autores, especialmente Smyth (1996). Em conformidade com a opinião deste autor, os valores ambientais sugerem o reconhecimento de tensões entre a espécie humana e o meio natural motivada pela falta de equilíbrio entre a evolução humana e os processos naturais. E neste sentido, refere que o papel da educação para os valores, numa perspetiva ambiental, deve desmistificar a ideia de que a maior parte dos problemas ambientais, por se assumirem numa dimensão global, estão longe do alcance das ações individuais. Para tal, devem tornar-se o mais simples e compreensíveis possíveis, as crenças, as atitudes e os valores inerentes a tais ações.

Consciente de que os valores se desenvolvem através das diferentes situações de aprendizagem, entre as quais a educação formal, o autor defende que a EA deve promover o desenvolvimento de valores de respeito e consciencialização pelo sistema ecológico e dotar os cidadãos de capacidades que lhes permitam agir em harmonia com o mesmo. As estratégias educacionais promotoras do: aprender a ser, a conhecer e a estar, são promotoras de aprendizagens significativas.





Na perspectiva de Giordan & Souchon (1997), a ação educativa deve alicerçar as suas estratégias metodológicas na explicitação dos valores. Só assim os alunos se consciencializam dos problemas, das suas causas, de eventuais conflitos de interesses e de perspectivas, e das possíveis alternativas a considerar na tomada de decisões. Por esta ordem de ideias, os autores salientam, ainda, o papel do professor, enquanto orientador, na tarefa de explicitação das razões subjacentes às diferentes decisões, no confronto de posições e até na descoberta de novos sistemas de valores. Defendem ainda, a ideia de que a infância e a adolescência correspondem às fases de desenvolvimento, cruciais, para a descoberta de novos valores ou alteração daqueles que a tradição tende a impor.

No que à dimensão da saúde diz respeito, um programa de EPS, para que possa cumprir com sucesso os seus objetivos, deve alicerçar-se no conhecimento das crenças e experiências da comunidade (Carvalho & Carvalho, 2006), o que se entende como a necessidade intrínseca de analisar o seu sistema de valores. À adoção de estilos de vida saudáveis está intrínseco um processo de clarificação dos valores, pois a aquisição de conhecimentos por si só não garante a aquisição de práticas salutaras.

Assim, educar para os valores converteu-se nos últimos tempos num objetivo onnipresente, que carece de uma teoria de rigor conceptual que o sustente, onde os conceitos conservam o seu significado de referência na inteligibilidade das coisas, para que educar para os valores não oscile entre ideologias e sensibilidades provenientes de vontades subjetivas, mas se fundamente numa ética, entendida não como uma disciplina normativa, mas como uma metodologia com base numa auto-reflexão crítica.

O papel da escola é deveras importante, pois esta tem o privilégio de desempenhar um papel vital na preparação de cada geração para que se atinja o ponto em que o *homo sapiens se transforme em homo moralis* (William s.d., cit. por Fontes, 1990). Lourenço (1998), faz alusão à necessidade de termos presente determinadas orientações na educação de valores em crianças e adolescentes.

Ao educar para valores, o professor, para além do conhecimento da criança, deve, como salienta Marques (1999), valorizar a razão, as emoções e a vontade, que permita limitar e corrigir a criança, tanto nas suas apetências espontâneas como nas suas inclinações naturais influenciadas e condicionadas pela família, pelas tradições e costumes. Desta forma, a criança aprende a respeitar, a ser solidária, justa, confiante, a aceitar os outros e as normas, pautando no diálogo a busca de contratos de convivência, sendo que estas virtudes podem ser fundamentais para a formação moral de sujeitos comprometidos com o meio ambiente, bem como com uma vida saudável.



As ideias presentes, neste estudo, fundamentam-se na teoria piagetiana, portanto, a educação em valores aqui proposta, baseia-se, sobretudo, nas relações de cooperação e convivência, pois no que tange à moral da cooperação, derivam o respeito mútuo e a autonomia, ou seja, essas relações são o alicerce para a construção de personalidades morais.

Na educação para os valores, o professor é um modelo para os alunos, mesmo sendo neutro e imparcial. Esta neutralidade e imparcialidade marcam também posições axiológicas e funcionam como modelo, daí ser necessário proporcionar oportunidades e atividades para desenvolver atitudes, valores e conhecimentos para os apoiar, bem como de capacidades para os colocar em ação e lidar com os conflitos que surjam. Pois, a “aprendizagem para a ação” é uma técnica que consiste em proporcionar ocasiões para que os alunos atuem de acordo com os seus valores, na aula, na escola ou na comunidade. Permite, assim, que os alunos se comportem como elementos participativos na comunidade e é nesta interação que se originam valores. Colocando, também, os alunos em ação concreta, estimulando-os a um comportamento de acordo com os seus valores.

#### **3.1.4. Aprendizagens ativas e significativas na EA e na EPS**

Os projetos “hortas” nas escolas permitem através de interdisciplinaridade promover a sustentabilidade e os valores ambientais, construindo a noção de que o equilíbrio do meio ambiente é fundamental para a saúde ambiental e coletiva (Irala & Fernandez, 2007).

Os hábitos alimentares estão diretamente relacionados com a qualidade de vida das pessoas. A vida agitada, a produção em grande escala e até mesmo a publicidade acabam por influenciar o modo pelo qual as pessoas se alimentam. As “hortas” nas escolas podem tornar-se um fator de conscientização e motivação dos alunos e da comunidade para a realização de refeições mais saudáveis, pois possibilita a participação ativa nos processos de produção, colheita e preparo dos alimentos (como o caso das ervas aromáticas em substituição, por exemplo, do sal). Desde os primórdios da humanidade que as plantas se revestem de grande importância, quer na alimentação, quer pela utilização das suas propriedades medicinais e aromáticas (Borges & Almeida, 1996). *Um alimento seguro é também aquele que é produzido de forma a proteger o meio ambiente* (Instituto do Consumidor (IC), 2005:37).

A criança como ator social é capaz de operar mudanças e de contribuir plenamente para uma modificação social de atitudes, adotando comportamentos mais pró-ambientais-saudáveis.

Os temas de EA e EPS assumem, no campo educativo, um domínio transversal na medida em que podem atravessar todas as áreas de aprendizagem propostas pelo currículo numa lógica curricular integrada.

Os recentes documentos emitidos pelo ME definem as competências consideradas



essenciais, no âmbito do currículo nacional, assim como os tipos de experiências de aprendizagem que devem ser proporcionadas, a todos os alunos.

A noção de competência aproxima-se, nestes documentos, do conceito de literacia e integra conhecimentos, capacidades e atitudes, podendo ser entendida como um saber em ação. Para Hohmann & Weikart (2009:5) *através da aprendizagem pela acção – viver experiências directas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão – as crianças constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo.*

Esta noção remete para o *aluno o papel de construir o seu próprio conhecimento e gerir o processo de construção desse mesmo conhecimento. O professor enquanto responsável por todo o processo de ensino deixa de desempenhar o papel de transmissor, passando a assumir o de facilitador e organizador de ambientes ricos, estimulantes, diversificados e propícios à vivência de experiências de aprendizagem integradoras, significativas, diversificadas e globalizadoras* (ME, 2007b:78).

A formulação de competências para a área de estudo do meio, contribui para que esta área se assuma com um relevante carácter integrador. Como princípio orientador, no programa de estudo do meio, constatamos a assunção de uma atitude de permanente pesquisa e experimentação – uma atitude científica.

Conhecer o mundo suporta-se na *curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê* (ME, 2007a:79). A curiosidade é fomentada e alargada na Educação Pré-Escolar, alongando-se para o 1º CEB, através de oportunidades de contactar com novas situações, simultaneamente, ocasiões de descoberta e de exploração do mundo (ME, 2007a:79).

Deste modo, proporcionar o conhecimento científico nas crianças é muito importante, especialmente se este for realizado através da ação, porque engloba a construção de conceitos científicos mas também atitudes e capacidades investigativas. Como se afirma nas OCEPE, (ME, 2007a:85), *o tratamento da área conhecimento do mundo não visa promover um saber enciclopédico, mas proporcionar aprendizagens pertinentes com significado para as crianças que podem não estar obrigatoriamente relacionadas, com a experiência imediata. Mesmo que a criança não domine inteiramente os conteúdos a introdução de diferentes domínios científicos cria uma sensibilização que desperta a curiosidade e o desejo de aprender.* No entanto, é preciso não esquecer que a criança, quando chega ao jardim-de-infância, é fruto do meio social, do qual é proveniente. Ela transporta consigo experiências e saberes anteriores; e *quando inicia a educação pré-escolar já sabe muitas coisas sobre o ‘mundo’, já construiu algumas ideias sobre (...) o mundo natural (...)* (idem:79).

No âmbito do 1º CEB, é na área de estudo do meio que se exploram explicitamente conteúdos e objetivos relacionados com o ambiente e a saúde, centrando-se os mesmos,



essencialmente no Bloco 1 (*À descoberta de si mesmo*), no Bloco 4 (*À descoberta das inter-relações entre espaços*) e no Bloco 6 (*À descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade*).

O Currículo Nacional do Ensino Básico, concretamente no documento que define as competências gerais, expressa um conjunto de princípios e valores dos quais se ressaltam a (ME, 2006:15): *participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica e construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural*. O mesmo documento expõe ainda como competência geral, a desenvolver ao longo da educação básica, a capacidade de relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspetiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida. Assim, é necessário apresentar um conjunto de competências a desenvolver ao longo de todo o ensino básico, colocando-se a escola num patamar privilegiado para o desenvolvimento de projetos de EA. Estes irão permitir promover na criança o desenvolvimento integrado de comportamentos, valores e atitudes com vista ao aumento do respeito pela Natureza e consequente melhoria Ambiental. Convictos da necessidade de desencadear projetos e experiências de aprendizagem que promovam a EA e a EPS, desenvolveu-se um projeto no ensino Pré-Escolar, privilegiando-se a aprendizagem pela ação.

De facto, as crianças revelam uma curiosidade inata sobre os fenómenos e acontecimentos que as rodeiam, sendo capazes de elaborar perspetivas, opiniões e juízos críticos que as ajudam a dar explicações às temáticas ambientais. Para além disso, elas podem ter um efeito positivo nos conhecimentos e atitudes dos adultos, facilitando a mudança, embora sem a influenciar de forma direta. Assim, por exemplo, pais e filhos integram um processo recíproco de influência social, pressupondo, de ambas as partes, o desempenho de um papel ativo.

### **3.1.5. As “mini-estufas” ecológicas**

Uma questão que ganha cada vez mais espaço em todos os níveis de discussão é o meio ambiente e os seus problemas. A área da filosofia também se interessa pelo tema, principalmente porque envolve, além de aspetos conceituais, problemas éticos.

Podemos dizer que na atualidade a discussão ecológica ganha espaço, porque se torna urgente encontrar uma alternativa para fazer a ligação entre progresso e defesa do meio ambiente. Ou, numa linguagem mais atual, potenciar um progresso sustentável. Segundo Almeida (2003), a sustentabilidade significa sobrevivência e é entendida como a perenidade dos empreendimentos humanos e do planeta; implica planejar e executar ações tendo em conta, simultaneamente, as dimensões económica, ambiental e social.

“*The alltogetherness of everything*” é uma ideia que exprime o paradigma da ecologia, no



sentido em que tudo está relacionado com tudo o resto (Commoner, 1917, *cit. por* Lanham *et al.*, 2004). Neste âmbito, é importante perceber que o planeta Terra subsiste graças a um “saudável” equilíbrio entre todos os seus componentes num mecanismo chamado ciclo da vida e que está na origem de todos os ecossistemas.

Este trabalho não pretende, de todo, abordar o lado técnico/ científico destas questões, mas torna-se no entanto essencial focar alguns conceitos fulcrais. Será apresentado, seguidamente, uma breve introdução de conceitos básicos, para de seguida expor algumas considerações sobre a construção das nossas “mini-estufas” ecológicas.

### **3.1.5.1. A energia solar**

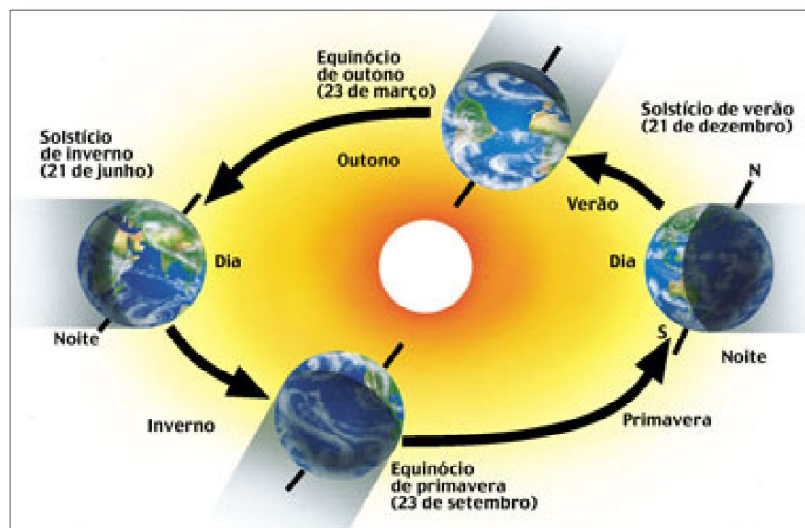
O Sol é considerado como sendo a fonte de vida de todos os seres vivos e a origem da maior parte das formas de energia que o Homem tem vindo a utilizar durante a sua história.

A energia solar (recebida) depende de dois fatores: a trajetória do Sol e a duração da exposição solar.

As construções solares passivas, como é o caso das estufas, têm o Sol como principal fonte de energia. O aquecimento solar passivo de um espaço decorre das suas características construtivas, da penetração e da absorção da radiação solar nesse espaço. Assim, é determinante a trajetória e o número de horas de sol recebidas pela construção ao longo do dia e do ano.

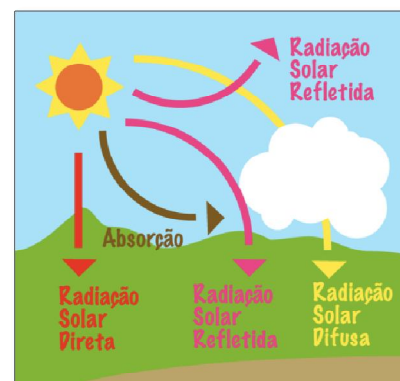
O movimento orbital da Terra em torno do Sol compreende os movimentos combinados de rotação e de translação. No seu movimento de translação, a Terra descreve uma trajetória elíptica, muito pouco achatada, ocupando o Sol um dos focos da elipse. É o movimento de translação, associado à inclinação do eixo de rotação da Terra em relação ao seu plano orbital em torno do Sol, que é responsável pelo aparecimento das estações do ano e, consequentemente, da variação do trajeto do Sol (movimento aparente) ao longo do ano.

É a trajetória solar que define a duração da exposição solar, e o ângulo de incidência dos raios solares que determinam a intensidade da radiação. No hemisfério norte (acima do trópico de Câncer), só há dois dias por ano em que o eixo de rotação da Terra é perpendicular ao plano do seu movimento em torno do Sol: o equinócio da primavera e o equinócio do outono. Nestes dias, sendo a duração do dia exatamente igual à duração da noite, o Sol nasce precisamente a leste e põe-se a oeste, tal como podemos observar no esquema 4.



**Esquema 4** - Representação das estações do ano e do movimento da Terra em torno do Sol.  
**Fonte:** Magnoli, D. Scalzaretto, R., 1998 (adaptado).

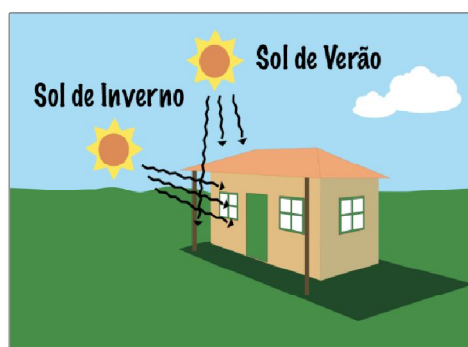
A energia solar recebida por qualquer superfície pode ter três componentes distintas: a radiação direta (a forma de radiação mais intensa), a radiação difusa (que no fundo é a radiação que foi difundida em todas as direções pelas moléculas de ar e por partículas que compõem a atmosfera), ou ainda a radiação refletida por outras superfícies, tal como demonstra o esquema 5.



**Esquema 5** - Exemplificação da propagação da energia solar e seus componentes.

**Fonte:** Caires, 2012.

As variações da posição do Sol ao longo do dia e do ano influenciam muito a energia da radiação recebida à superfície terrestre. O ganho solar direto é a forma mais simples de se conseguir aproveitar de forma passiva a energia solar. Pode consistir somente numa habitação com janelas orientadas a sul, que no inverno conseguem um ganho solar considerável e que no verão, em virtude de uma posição mais elevada do Sol na sua trajetória, e eventualmente até de um sombreamento sobre a janela, impedem o sobreaquecimento da habitação, como demonstra o esquema 6.

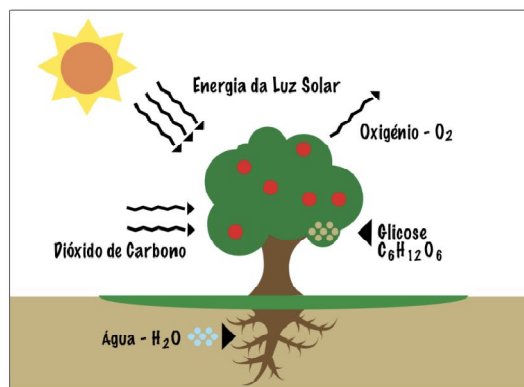


**Esquema 6** - Diferença do ângulo de incidência do Sol consoante as estações do ano, o que permite um aproveitamento da energia solar diferenciado consoante a estação.

**Fonte:** Caires, 2012.



A explicação anteriormente dada, acerca das variações e do ganho solar, são de ter em conta na localização da construção de uma estufa, pois as plantas utilizam diretamente a energia solar no processo de fotossíntese, tal como mostra o esquema 7.



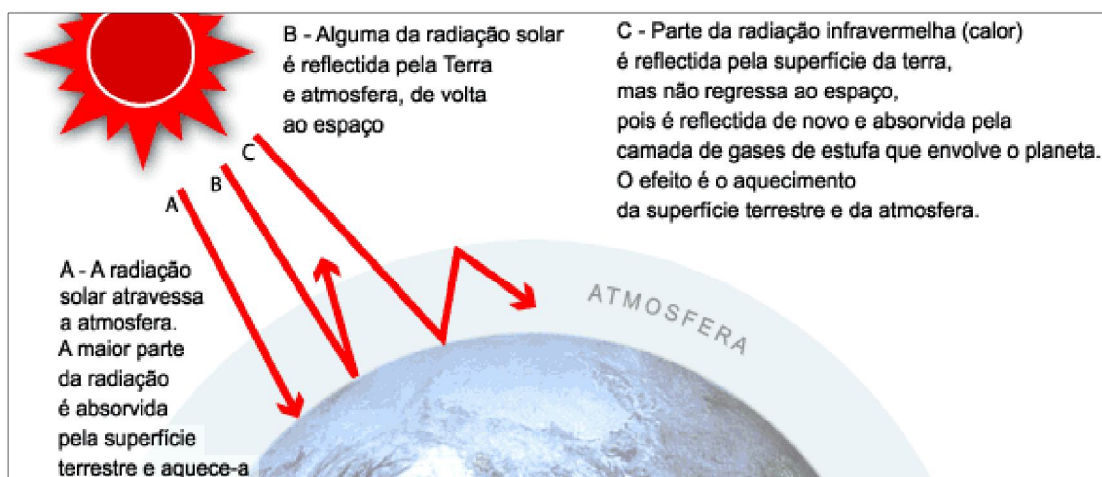
**Esquema 7 - A fotossíntese.**  
**Fonte:** Caires, 2012.

### 3.1.5.2. O efeito de estufa

O termo efeito de estufa, segundo Miranda (2009:54), *traduz-se na diferença entre a temperatura efectiva do planeta e a temperatura observada à superfície.*

Durante o dia, parte da energia solar é captada pela superfície da Terra e absorvida, outra parte é irradiada para a atmosfera e outra é refletida. Os gases naturais que existem na atmosfera funcionam como uma capa protetora que impede a dispersão total desse calor para o espaço exterior, evitando que durante o período noturno se perca calor. E, como tal, o planeta permanece “quente”.

O processo que cria o efeito estufa é natural e é responsável pela manutenção da temperatura do planeta. Certos gases, como o dióxido de carbono, criam uma espécie de “telhado”, como o de uma estufa, sobre a Terra - daí o nome do fenómeno, deixando a luz do Sol entrar e não permitindo o calor sair, como podemos observar no esquema 8.



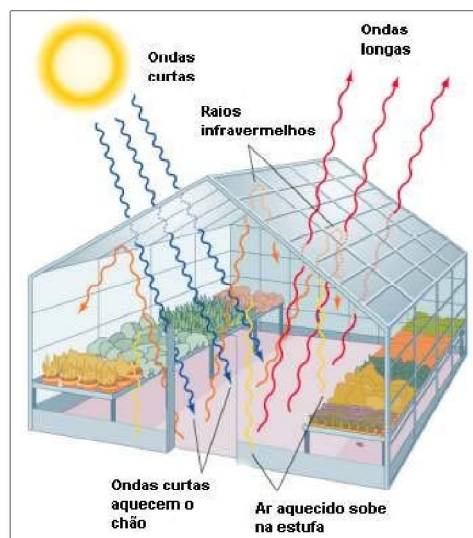
**Esquema 8 - Efeito de estufa.**

**Fonte:** <http://www.rudzerhost.com/ambiente/estufa.htm>

Se não existisse efeito de estufa, a temperatura da superfície terrestre seria, em média, cerca de 34°C mais fria do que é hoje (Duffie & Beckman, 2005).

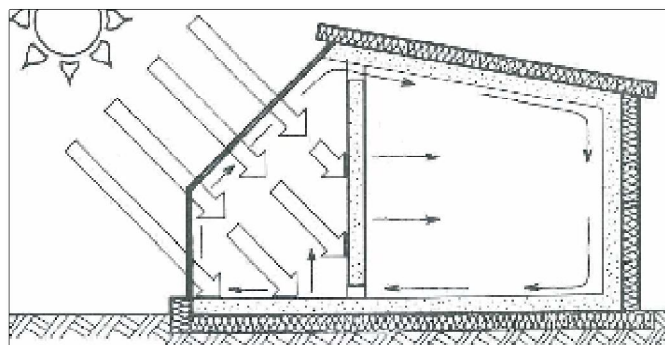
O efeito de estufa gerado pela natureza é imprescindível para a manutenção da vida sobre a Terra. Se a composição dos gases raros for alterada, para mais ou para menos, o equilíbrio térmico da Terra sofrerá com estas alterações.

Este tipo de efeito, criado artificialmente, é muito útil nas estações frias visto permitir armazenar calor. O que acontece quando os raios solares entram, por exemplo, numa casa e aquecem os objetos que depois emitirão radiação no espectro do infravermelho (maior comprimento de onda) que não consegue sair, ficando assim a energia retida no interior, tal como ilustra o esquema 9. Exemplos frequentes são precisamente as estufas ou áreas envidraçadas. Estas soluções construtivas têm de ser muito bem acauteladas prevendo um sombreamento e ventilação adequada sobretudo na estação quente. Este efeito - efeito de estufa - permite criar espaços com “micro climas” necessários ao desenvolvimento das plantas. Estes seres requerem condições ambientais específicas, sendo o seu crescimento ou destruição função do bom doseamento de fatores como a luminosidade e a temperatura.



**Esquema 9** - Efeito de estufa numa estufa.  
**Fonte:** <http://aprendegeografia.no.no.sapo.pt/recursos/radiacaosolar.html>

Como sabemos a estufa é, para todos os efeitos, um coletor solar. Na verdade, no inverno a insolação é menor e, ainda que a temperatura dentro da estufa, bem construída - contra fatores climáticos, seja maior que a do exterior, torna-se em geral mais baixa do que é conveniente para as plantas. Assim, o recurso à energia solar, usando um sistema coletor complementar, pode ser necessário para que o calor acumulado (ganho de energia, como podemos observar no esquema 10) nos dias de Sol possa ser utilizado nos dias sombrios ou durante a noite.



**Esquema 10** - Representação esquemática de uma estufa – Ganho direto de energia.  
**Fonte:** Moita, 2000:85.





### 3.1.5.3. Construção das “mini-estufas” ecológicas

Ao construirmos as nossas “mini-estufas” ecológicas, aliamos (estes) dois conceitos – energia solar e efeito de estufa, referidos anteriormente, com um sentido unívoco, sendo a nossa preocupação preservar.

Antes de mais, consideramos importante definir o conceito de estufa, mais precisamente estufa agrícola. A estufa constitui uma infra-estrutura de um sistema de produção específico – a produção em microclima controlado. Estas construções caracterizam-se por ser cobertas e abrigadas, artificialmente, com materiais transparentes, podendo ser permanentes ou temporárias, com estrutura ligeira, destinadas a criar um ambiente, necessário à proteção das plantas em relação à ação dos agentes meteorológicos exteriores potenciando o seu desenvolvimento. O volume interno do recinto das estufas permite o desenvolvimento das culturas em todo o ciclo (vegetativo).

Designamos as nossas construções de “mini-estufas” devido ao seu tamanho e ao facto de serem portáteis, por forma a que as crianças, do Pré-Escolar, pudessem manipulá-las mais facilmente. A sua utilização permitiu-nos cultivar sementes fora da época normal (visto termos uma diversidade de sementes de leguminosas), melhorar a qualidade, controlar o ambiente, economizar a água de rega, minimizar danos causados pelos agentes (vento, pragas...) e acelerar o processo de germinação. Optámos por uma estufa do tipo túnel (Cermeño, 1990), que devido às suas dimensões limitadas, permitem uma melhor atuação no processo de monitorização e controlo das suas condições ambientais.

As construções das “mini-estufas” basearam-se no reaproveitamento e reutilização de materiais/resíduos, tais como: materiais em plástico (caixas de morangos), para formar a base da estufa, uma armação em arame (colorido), sobre o qual assentava uma cobertura de saco plástico transparente e molas para a abertura/fechadura da estufa, aquando o momento da rega ou observação da germinação. Tudo para evitar o impacto negativo no meio ambiente. Pode dizer-se que uma ação ecologicamente correta pode ser mais lucrativa, pois, além do lucro financeiro gera lucro ambiental.

Ao pensarmos no material destacou-se o *design* como elemento relevante na valorização desses resíduos para a construção da “mini-estufa” ecológica e pedagógica, contribuindo para a criação de uma consciência ambiental nas crianças. Segundo Souza (1998), o *design* muito contribui para o desenvolvimento de um produto, desde a avaliação racional da matéria-prima, até ao desenvolvimento de um produto final, passando pela inovação do processo produtivo.

Para além do *design* da própria “mini-estufa”, sendo esta construída para crianças o uso de cores seria indispensável, como tal os arames de suporte eram coloridos e ainda, para que cada criança identificasse a sua estufa, decidiu-se realizar espantalhos coloridos, utilizando também



material reciclado (esferovite, paus de espetada, restos de tecidos, jornal e palha).

Um outro fator a ter em atenção foi o local onde colocar as “mini-estufas”, visto que estas teriam de estar expostas ao Sol, otimizando a captação da radiação solar conforme descrito anteriormente. Por outro lado, houve a preocupação de colocá-las a uma altura adequada para o seu manejo pelas crianças. Neste contexto, foram também utilizados materiais e métodos simples para a cobertura, isolamento e rega, permitindo às crianças executar a ventilação nas horas em que as temperaturas são mais elevadas e a rega das sementes através de um borrifador, proporcionando as condições de germinação.

Desta forma, as crianças perceberão que para a planta crescer necessitará do solo, da luz e do calor e não apenas de água. Segundo Martins, *et al.*, (2009:23), *a mudança conceptual, quando ocorre, surge e é cimentada neste processo, que permite que a criança tenha consciência daquilo que pensava inicialmente e da razão por que essas ideias se confirmam ou não*. Essa mudança conceptual dá-se quando a criança relaciona o que aprendeu com as *ideias já existentes na estrutura cognitiva (...)* Esta é a chave da aprendizagem (Ontoria, *et al.*, 2005:14).

Em suma, é fundamental promover uma literacia ambiental nas crianças em idades precoces, que proporcione a aquisição e compreensão de comportamentos saudáveis e ecologicamente sustentáveis, minimizando os problemas do meio ambiente através de pequenas ações do quotidiano, estimulando o interesse e o respeito pela vida vegetal e a proteção do “mundo verde”.

### **3.2. O projeto: Aprendizagens ativas: as “mini-estufas” na promoção da ética ambiental e da saúde**

A presente investigação teve como pressuposto as aprendizagens ativas – significativas pela ação. Vários modelos pedagógicos, tais como MEM/Nova, Reggio Emília, High-Scope, preconizam o sócio-construtivismo (interação), descoberta, manipulação e exploração dos materiais com o objetivo de desenvolver a ação e o aprender fazendo, sendo este papel ativo fundamental na construção do conhecimento do mundo, uma vez que a criança é capaz de construir autonomamente significados através da experiência diária da vida quotidiana (Lino, 2007). *Agentes activos que constroem o seu próprio conhecimento do mundo enquanto transformam as suas ideias e interações em sequências lógicas e intuitivas de pensamento e acção* (Hohmann & Weikart, 2009:22)

Segundo Hohmann & Weikart (2009) a aprendizagem pela ação é a componente central da roda da aprendizagem através da qual as crianças constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo. O poder da aprendizagem ativa vem da iniciativa pessoal da criança. Assim,



ao seguirem as suas intenções, as crianças envolvem-se em experiências-chave. As interações positivas adulto/criança (com base no encorajamento e no incentivo à resolução de problemas face ao conflito), um ambiente de aprendizagem agradável para a criança (no qual têm importante significado as áreas, os materiais e o armazenamento), uma rotina diária consistente (com relevância para o momento do planejar-fazer-rever e os tempos em pequeno e grande grupo) e uma avaliação da criança (baseada no trabalho em equipa, nos registos ilustrativos diários e no planeamento diário) formam o enquadramento da abordagem educativa.

A identificação das concepções alternativas (CA) dos alunos permite caminhar para a mudança conceptual. *As concepções que as crianças e todos nós possuímos são adquiridas em consequência de vivermos no mundo e de tentarmos encontrar sentido para o que acontece à sua volta. Estas são denominadas concepções alternativas* (Pereira 1992:64). Mas, Pereira (1992:90) refere ainda que *no ensino/aprendizagem de ciências é importante identificar as CA das crianças e determinar as ligações necessárias entre o que elas já sabem e o que se pretende ensinar. Assim, em termos de processo de aprendizagem significativa a nova informação só tem sentido se puder ser relacionada de forma não arbitrária e substantiva com o conhecimento previamente existente na estrutura cognitiva do aluno.*

O educador deve considerar que um aluno, quando chega à escola, não tem *mentes em branco, semelhantes a uma tábua rasa* (Pereira 1992:63), daí ser necessário fazer o levantamento das CA, pois *as crianças desenvolvem ideias sobre o seu mundo, desenvolvem significados para as palavras usadas em ciências e desenvolvem estratégias para obterem explicações sobre o como e o porquê dos fenómenos, muito antes da ciência lhes ser formalmente ensinada* (idem:79), tal como menciona Oliveira (1991) nos vários estudos que têm sido realizados nesta linha de investigação e, conforme referem Osborne & Wittrock (1983).

Assim como seres pensantes, torna-se necessário, em cada indivíduo, *explicar, categorizar e ordenar conhecimentos de forma a que façam sentido* (Pereira 1992:64).

Piaget (1999) apresenta a criança pequena como um ser que vai construindo o seu desenvolvimento cognitivo nas ações sobre as coisas, as situações e os acontecimentos. Estas situações educacionais devem acontecer em “campos de ação”, onde possam transformar as explorações em aprendizagens significativas. Num primeiro momento, a criança manipula, explora e descobre os objetos do seu interesse num espaço em que os aprendizes ativos (crianças) fazem aprendizagens ativas. O espaço é um meio fundamental de aprendizagem que deve exigir do educador grande investigação e investimento, no seu arranjo e equipamento. A aprendizagem ativa é definida como a aprendizagem em que a criança, através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com as pessoas, chega à compreensão do mundo. O conceito de aprendizagem ativa



apoia-se em quatro pilares críticos: a ação direta sobre os objetos, a reflexão sobre as ações, a motivação intrínseca e o espírito de experimentação.

De acordo com a definição, citada, de modelo pedagógico, segundo Formosinho (2007), podemos referir que este modelo permite a realização de uma prática pedagógica no dia-a-dia, com base no respeito a um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por culminar num quadro de valores, numa teoria e numa prática fundamentada (convocar crenças, valores e princípios, analisar práticas e usar saberes e teorias constitui o movimento triangular de criação de pedagogia). Segundo o mesmo autor (2007:7) *tomar consciência desta necessidade de promover outros modos de ensinar obriga-nos a assumirmo-nos como profissionais reflexivos e críticos. Ser profissional reflexivo é (...) fecundar as práticas nas teorias e nos valores, antes, durante e depois da acção; é interrogar para ressignificar o já feito em nome do projecto e da reflexão que constantemente o reinstitui.*

### 3.2.1. Metodologia

Este projeto foi desenvolvido no estágio da PES I, numa sala de ensino Pré-Escolar, com um grupo de quinze crianças da faixa etária dos cinco/seis anos, da cidade da Guarda (Portugal).

Neste estágio havia que atender ao projeto educativo do Jardim de Infância da Sé, cuja temática era “O solo é a pele da nossa Terra”. A ênfase do projeto estava no estudo do solo enquanto base física e fonte de recursos exploráveis pela espécie humana. Perante esta imposição, exploramos diversos temas relacionados com o solo, tais como os minerais, os animais e as plantas. Assim, partindo desta circunstância criámos as oportunidades para desenvolver o nosso projeto.

As diversas atividades práticas desenvolvidas partiram de contextos motivadores, de modo a que as crianças chegassem às conclusões e soluções para problemas (Sosa, *et al.*, 1998), incentivando a participação, a reflexão, a colaboração, a assunção de responsabilidades, valores, novas atitudes e a mudança de comportamentos, atendeu-se sempre aos conhecimentos prévios das crianças sobre os problemas existentes no seu meio envolvente.

Através de diálogos em grande grupo, tendo por base materiais didáticos (histórias, jogos, dramatizações...), saídas de estudo, experiências e pesquisas, foi possível conduzir as crianças para a relação semente-planta, sensibilizando-as para as plantas enquanto seres vivos e a sua importância para o meio ambiente.

No nosso estudo (Caires, *et al.*, 2011; Caires, *et al.*, 2012) procedeu-se à construção de “mini-estufas” ecológicas/pedagógicas, à sementeira e à visualização da germinação de sementes de crucíferas e leguminosas (nabo, couve, cebola, ervilhas, abóbora, alface, alho, cenoura e feijão), bem como efetuação de registos, utilizando sempre uma metodologia ativa.

O profissional de Educação Pré-Escolar, ao colocar situações problematizadoras às crianças, desperta-as para a procura de soluções para a resolução dos problemas e conflitos. Como refere Sá (1994), a simples observação da realização de experiências ou a sua execução sem envolvimento intelectual, não são promotoras de aprendizagens verdadeiras. Só a realização de experiências e a manipulação de materiais permitem às crianças uma melhor aquisição dos conceitos (Quinta, *et al.*, 2005), que, sendo fundamentados em termos intelectuais e afetivos, conduzem a aprendizagens significativas (Roldão, 2004).

Antes de referirmos a experiência/projeto da construção de “mini-estufas”, consideramos importante salientar o facto de termos trabalhado com as crianças algumas noções a adquirir para avançar neste processo de ensino/aprendizagem, tendo em conta o projeto educativo.

Para tal, através de diálogos relembremos às crianças o quão rico é o nosso solo (como já tínhamos estudado no conteúdo: os minerais), questionando-as sobre o que mais poderia o solo oferecer-nos. Abordou-se, desta forma, os conceitos de semente, planta e legume. Assim, para iniciar o conceito de semear, introduzimos o legume (perante o qual as crianças tiveram oportunidade de tocar, cheirar e provar (figura 22)) que iríamos falar na história do *Nabo Gigante* (figura 23). Nestas atividades aliamos a formação pessoal e social, com a EPS e com a EA, tendo como pedra basilar o domínio do conhecimento do mundo, sendo todas estas atividades registadas (como por exemplo as figuras 24 e 25), bem como todas as outras planificadas nas áreas de expressões e comunicações. De acordo com as OCEPE (ME, 2007a:84), *alguns temas transversais enunciados na área da formação pessoal e social, como por exemplo a educação para a saúde e a educação ambiental, relacionam-se directamente com o conhecimento do mundo. A referência a estes dois aspectos permite ainda exemplificar como o conhecimento do mundo se inscreve no quotidiano do jardim-de-infância (...). Assim a educação para a saúde (...) faz compreender o porquê de lavar as mãos antes das refeições, porque deve comer a horas certas e porque não deva abusar de determinados alimentos (...). A educação ambiental relaciona-se com a educação para a saúde – bem-estar, qualidade de vida. Incluindo os cuidados com a prevenção do ambiente (...) não deitar lixo para o chão (...) para termos um solo saudável, produtor de alimentos também saudáveis.*



**Figura 22** - Exploração do legume.  
**Fonte:** Caires & Rocha, 2011.



**Figura 23** - Materiais da história – *O Nabo Gigante*.  
**Fonte:** Caires & Rocha, 2011.





**Figura 24** - Registo do diálogo sobre o legume.  
**Fonte:** Caires & Rocha, 2011.



**Figura 25** - Registo da história – *O Nabo Gigante*.  
**Fonte:** Caires & Rocha, 2011.

Após uma semana a explorar a história do *Nabo Gigante*, nas diversas áreas, propusemos, de modo a motivar as crianças a visualização de um vídeo (figura 26) - imagens sobre uma história - *A sementinha*, para que as crianças tivessem a perceção de como sucede o processo de germinação, trabalhando a sequência das (oito) imagens da história através de imagem mental, reconto, cartões (figura 27) e registos (desenho, recorte e colagens, figura 28 e 29).



**Figura 26** - Visualização do vídeo da história- *A Sementinha*.  
**Fonte:** Caires & Rocha, 2011.



**Figura 27** - Reconto da história através das imagens.  
**Fonte:** Caires & Rocha, 2011.



**Figura 28** - Registo da história através do desenho.  
**Fonte:** Caires & Rocha, 2011.



**Figura 29** - Registo da história através de recorte e colagem.  
**Fonte:** Caires & Rocha, 2011.

Seguiu-se uma saída à Quinta da Maúncia, organizada pelo agrupamento, que foi pertinente para o nosso projeto. O próximo tema que iríamos tratar abordava as estufas, e nada melhor do que as crianças entrarem em contacto com o real para perceberem este conceito (figura 30). As crianças, ao visitarem as estufas adquiriram algumas noções sobre estas, tal como: para que serviam, o que tinham, o sistema de rega, entre outras, sendo que uma delas referiu: *Ai, aqui dentro faz calor!* (condição essencial para a germinação nas estufas). Dando ênfase a esta nota, salientamos que nas estufas, devido a esse calor, a germinação ocorre mais depressa do que ao ar livre ou mesmo do que na “estufa-fria” (situada ao lado), sendo notória a diferença de temperatura entre estas.



**Figura 30** - Visita à estufa na Quinta da Maúncia.  
**Fonte:** Caires & Rocha, 2011.

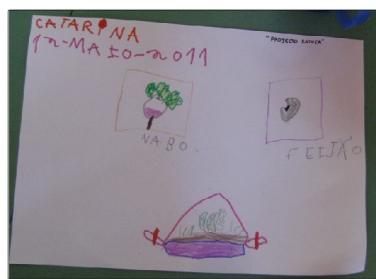
Durante a visita, realizaram-se duas experiências (com a colaboração das crianças): o restaurante para pássaros e o decompositrão, privilegiando ambas a reciclagem. Em seguida passou-se ao visionamento de um vídeo, tendo por base o mesmo tema, na adaptação da história - *O Capuchinho Vermelho*.

As saídas de campo são um meio privilegiado para a criança aprender, compreender, conhecer, observar e respeitar o mundo que a cerca. A curiosidade natural das crianças, o desejo de saber e conhecer é desde muito tenra idade uma oportunidade para a criança ser intelectualmente ativa e culturalmente desperta. Esta saída de campo, teve como finalidade complementar o ensino/aprendizagem de conteúdos desenvolvidos no âmbito do projeto curricular, promovendo uma práxis educativa, relacionando questões com a EA- a reciclagem. Surgindo como mote para o incremento de práticas pedagógicas inovadoras nas mais diversas áreas curriculares, incluindo o conhecimento do mundo. A saída de campo constitui-se como uma estratégia que rompe com a didática expositiva e contribui para a compreensão de temáticas (neste caso a reciclagem e germinação), além de promover a mudança de valores, atitudes e responsabilidades nas crianças. E, para que tudo isto se concretize, é necessário que a saída de campo seja bem planeada e bem explorada, desperte o interesse dos alunos e leve à sua ativa participação, pois esta observação direta apresenta-se com uma perspectiva completamente diferente e complementar do trabalho na sala de aula.

Após a visita, dialogamos com as crianças sobre o que viram e aprenderam, para uma melhor aquisição de alguns conceitos, bem como realizamos o registo da conversa. As crianças elaboraram o registo da visita (no calendário) e do decompositrão, para posterior visualização da

decomposição desses materiais. Também colocamos na rua, numa árvore, o restaurante para pássaros.

Um outro diálogo realizado nesta planificação foi acerca da importância das plantas enquanto seres vivos (visto que as crianças apenas referiram como seres vivos o Homem e os animais, daí alertarmos para que as plantas também respiram e falarmos da sua constituição) e destas para meio ambiente. Efetuou-se a identificação de diversas sementes (acima referidas) – partindo da história do *Nabo Gigante*, desafiando as crianças a escolherem uma semente para semear e acordando que todas teriam de ter semente de feijão, pelo facto deste germinar mais rapidamente. Neste registo (figura 31), também, foi pedido que desenhassem a estufa de cada um, visto que foi explicado como iríamos realizá-la, voltando a referir as condições que as sementes necessitam para crescer.



**Figura 31** - Registo das sementes dos legumes e “mini-estufa”.

**Fonte:** Caires & Rocha, 2011

Na construção das “mini-estufas”, o nosso grupo de crianças foi dividido por duas mesas e de seguida distribuído o seguinte material: caixa de plástico, varetas de feltro coloridas, fita-cola, plástico, molas de madeira, pedras, terra, borrifador e sementes (acima referidas).

As crianças, com a nossa ajuda, construíram as “mini-estufas” (figuras 32 – 37) e através do diálogo foram constantemente sensibilizadas para a ecopreservação.



**Figura 32** - Colocação dos arcos para suporte da cobertura da “mini-estufa”.

**Fonte:** Caires & Rocha, 2011.



**Figura 33** - Colocação de pedras e terra na caixa de plástico.

**Fonte:** Caires & Rocha, 2011.





**Figura 34** - As crianças semeiam as sementes.  
**Fonte:** Caires & Rocha, 2011.



**Figura 35** - Identificação e rega das sementes.  
**Fonte:** Caires & Rocha, 2011.



**Figura 36** - Colocação da cobertura de plástico.  
**Fonte:** Caires & Rocha, 2011.



**Figura 37** - Registo dos materiais usados para a construção da “mini-estufa”.  
**Fonte:** Caires & Rocha, 2011.

Foi escolhido, criteriosamente, o modelo das “mini-estufas”. Os materiais e recursos a (re)utilizar, bem como o seu *design*, sendo este um elemento fundamental na valorização dos “resíduos” para a sua construção. Foi feita a identificação de cada “mini-estufa” (com espantalhos coloridos realizados pelas crianças) e foi escolhido o local da sala onde as colocar (figuras 38 e 39).



**Figura 38** - Exemplo de espantalho para a identificação das “mini-estufas”.  
**Fonte:** Caires & Rocha, 2011.



**Figura 39** - As “mini-estufas” no parapeito da janela.  
**Fonte:** Caires & Rocha, 2011.

Num diálogo tinha sido acordado em grande grupo, que a criança responsável do dia ficaria de observar as “mini-estufas” (se precisavam de ser regadas e qual o estado da germinação (figura 40 e 41)). Uns dias depois, era notório que quando a criança visualizava o início do processo de germinação de uma semente, chamava os outros colegas para a observarem.



**Figura 40** - O responsável do dia observa e rega as sementes das “mini-estufas”.  
**Fonte:** Caires & Rocha, 2011.



**Figura 41** - As crianças observam a germinação das “mini-estufas”.  
**Fonte:** Caires & Rocha, 2011.

No que se refere aos registos (figuras 42 - 45) destas experiências realizamos dois tipos: um diário designado: *As nossas estufas*, que era um calendário idêntico ao que eles já estavam habituados a trabalhar, mas somente dedicado às estufas, no qual foi colocado o símbolo de quando semeamos (assinalando assim o dia), bem como os símbolos (rega e germinação) consoante a ação realizada/visualizada. Um outro registo era semanal, no qual era pedido às crianças que registassem a germinação de cada tipo de sementes, durante as semanas letivas, numa tabela de dupla entrada, onde de um lado as crianças colocaram as sementes que tinham plantado e do outro as semanas, sendo estas datadas. O objetivo do registo seria demonstrar a evolução da germinação.



**Figura 42** - Registo mensal (dia da sementeira, das germinações e da rega).  
**Fonte:** Caires & Rocha, 2011.



**Figura 43** - Elaboração do registo semanal (escrita das sementes).  
**Fonte:** Caires & Rocha, 2011.



**Figura 44** - Registro mensal da germinação.  
**Fonte:** Caires & Rocha, 2011.



**Figura 45** - Registro semanal da germinação.  
**Fonte:** Caires & Rocha, 2011.

### 3.2.2. Resultados

Nesta atividade, enquadrada no nosso projeto, visou-se: promover a consciência ambiental, a descoberta, o desenvolvimento de atitudes ecocêntricas, atribuir às crianças um papel de “arquitetos-cientistas-ambientalistas” e a compreensão da relação ambiente e saúde.

Desta forma, as crianças constroem o próprio conhecimento e a capacidade de registo, estimulando a sua autonomia e a consciência crítica. Tal como defende Irving (2007), o desenvolvimento da capacidade de pesquisa promove ainda a necessidade de auto-formação e a vontade de saber mais, permitindo mais eficácia na resolução de alguns problemas.

A utilização do método experimental surgiu como uma metodologia facilitadora, da compreensão dos fatores que influenciam a germinação de diversas sementes, da importância das “mini-estufas” e da promoção de valores ambientais. Assim, através da participação de todos os intervenientes no processo do ensino/aprendizagem, privilegia-se a aprendizagem pela ação, pautada pela liberdade reflexiva, traduzida na identificação das conceções prévias das crianças, tornando-as simultaneamente “autores” e “atores” das suas aprendizagens. Bruner (1996:162), refere que deve-se *encorajar e “montar andaimes”, aprofundando as faculdades da criança no estádio em que esta se encontra nesse momento*. O educador deverá *observar e apoiar e, posteriormente, analisar a observação e tomar decisões ao nível de novas propostas educacionais para a criança individual* (Formosinho, 2007:60).

À criança deverá ser proporcionada uma metodologia ativa de aprendizagem, perspetivando-se como *um processo de construção de significados (...) na interação com os contextos físicos e sociais onde desenvolvem a sua acção* (Mesquita, 2007:61).

Pretende-se igualmente capacitar a criança para a auto-responsabilização, bem como para uma dinâmica de grupo, pois estas deverão assumir papéis centrais e de responsabilidade das suas ações perante os seus colegas.



As metodologias ativas propiciam motivação para as aprendizagens no âmbito da EA, gerando a vontade de aprender, de conhecer e de investigar. As concepções de aprendizagem não são de pura memorização de palavras ou conceitos técnicos, mas sim, de aprendizagem “ancore” em conhecimentos que a criança já possui anteriormente, para poder entender os novos (Salles & Kovaliczn, 2007). As crianças, através da saída de campo, da construção de “mini-estufas”, da utilização de materiais recicláveis/desperdícios, da identificação de sementes e da germinação, foram sensibilizadas no sentido do dever de respeito pela vida vegetal e da proteção do mundo verde.

Como refere Cornell (1996:5), *as crianças entendem e gravam mais na memória os conceitos quando aprendem por meio da experiência direta e pessoal*. As atividades foram pensadas de forma a despertar a curiosidade e entusiasmo para um encontro com o meio natural, uma vez que *a curiosidade é o ponto de partida para a aprendizagem* (Herman, et al., 1992:3).

Segundo Hohmann & Weikart (2009:7) *reconhecemos que o poder para aprender reside na criança, o que justifica o foco nas práticas de aprendizagem através da acção. Quando aceitamos que a aprendizagem vem de dentro, atingimos um balanço crítico na educação das crianças. O papel do adulto é apoiar e guiar as crianças através das aventuras e das experiências que integram a aprendizagem pela acção*.

Neste contexto, as “mini-estufas” podem constituir poderosas ferramentas na promoção de comportamentos ecologicamente sustentáveis e saudáveis. Assim, foi possível durante o período da sua construção e ao longo do processo de germinação:

- Sensibilizar para a existência de vida vegetal e as demais espécies que existem no planeta, sendo que estas merecem o nosso respeito, daí ser necessário uma manutenção da biodiversidade, pois esta é fundamental para a nossa sobrevivência.
- Perceber a importância da semente e da sua diversidade.
- Construir “mini-estufas”, enfatizando a sua relevância ambiental e na qualidade de vida.
- Realizar e incentivar práticas de agricultura ecológica.
- Capacitar as crianças para a auto-responsabilização e dinâmica de grupo.
- Compreender os fatores que influenciam a germinação e relacioná-los com o clima e solo.
- Usar sobras de plantas e fruta como fertilizantes naturais.
- Fazer compostagem com o lixo doméstico orgânico e usá-lo como fertilizante.
- Abordar a energia solar enquanto recurso renovável.
- Compreender o efeito de estufa.
- Explicar a relevância da reutilização e reciclagem de materiais.



- Reconhecer a importância de uma alimentação saudável.
- Estruturar o tempo cronológico.
- Despertar para a importância dos cuidados a ter com a germinação.
- Promover a literacia ambiental através da implementação das atividades experimentais.
- Compreender que a natureza não é fonte inesgotável de recursos, as suas reservas são finitas e devem ser utilizadas de maneira racional, evitando o desperdício e considerando a reciclagem como processo vital.
- Relacionar a produção de alimento com proteção do ambiente e saúde.

O método utilizado nas atividades desenvolvidas e os seus resultados estão documentados por registo fotográfico e de vídeo, sendo, estes suportes, importantes instrumentos de recolha de dados, na investigação, pois as recolhas fotográficas sugerem aspetos da vida, da cultura e das práticas da instituição e dos seus intervenientes. Estes materiais têm interesse, também, pela triangulação de dados que é possível fazer com outras informações recolhidas através de outros instrumentos e fontes (Craveiro, 2006). Foram registadas, com alguma regularidade, as observações, recorrendo à fotografia, para ilustrar e demonstrar o trabalho realizado pelas crianças (figuras 46 - 47).



**Figura 46** - Registos diários e semanais efetuados pelas crianças.  
**Fonte:** Caires & Rocha, 2011.



**Figura 47** - As “mini-estufas” com resultados de germinação.  
**Fonte:** Caires & Rocha, 2011.

### 3.2.3. Discussão e conclusão do projeto

Desde início se ambicionou percorrer uma viagem pelo planisfério da temática da EA e EPS. O gosto pelo ensino e pelos assuntos relacionados com o ambiente – saúde foram desde sempre a nossa motivação. Este projeto permitiu relacionar temas ambientais e da saúde, com problemas existentes no seu meio envolvente, articulando os conteúdos de EA com os das demais áreas curriculares.

Vivendo-se numa época de decisões fundamentais, importa ter-se uma EA crítica que reflita sobre uma cultura sustentável e sobre o atual paradigma educativo. Assim, as práticas



educativas, embora condicionadas por esse mesmo paradigma, podem possibilitar a abertura para outras perspectivas e visões, para um projeto interventivo, solidário e participativo substituindo as atuais configurações societárias de consumismo e despesismo. Por essa razão, as aprendizagens ativas constituem um meio para a promoção de valores ambientais e comportamentos saudáveis.

Ao iniciar um projeto, como o apresentado, é fundamental ter em conta o comunicado da Comissão das Comunidades Europeias ao Conselho e ao Parlamento Europeu, em agosto de 2007, o qual salienta para a necessidade de uma melhor qualidade da formação académica e profissional dos docentes, sendo indispensável que estes reflitam sobre a sua prática pedagógica de forma sistemática. Devem efetuar estudos ou investigações com base na sua experiência e integrar na sua prática os resultados dos estudos realizados, tanto de carácter académico como baseados na sua ação; avaliando a eficácia das suas estratégias pedagógicas, modificando-as em conformidade e concretizando uma avaliação das suas próprias necessidades de formação.

Assim, ao longo deste projeto, enquanto educador/professor, como educador ambiental foi crucial desenvolver formação específica e contínua neste campo, para poder ensinar, com segurança e conhecimento, conteúdos atualizados (Atreya, *et al.*, 1995), e investir na utilização de meios e recursos diversificados e adequados ao ensino de cada conteúdo, estimular, nomeadamente, para a sensibilização, compreensão e reflexão crítica sobre problemas de sustentabilidade da biosfera. Por consequência, consideramos que a atualização científica e pedagógica, dos educadores/professores é fundamental para a criação de condições facilitadoras de aprendizagens de sucesso.

O projeto desenvolvido contribuiu para a construção de uma consciência ativa e para uma cidadania participativa nas questões relativas ao ambiente e à saúde. As estratégias pedagógicas utilizadas constituíram uma mais-valia, na medida em que proporcionaram a aquisição de novas aprendizagens, significativas e estruturadas, de uma forma simples, cativante e divertida (Santos, 1999). Tornou-se, assim, mais simplificada a transmissão dos conhecimentos científicos (expondo a relação ambiente-saúde), sendo estes refletidos nas atitudes destas crianças em relação ao meio ambiente e de acordo com as suas concepções prévias. Desta forma, podemos constatar que o aprendizado experiencial só é efetivo por meio de uma *reflexão que integre a nova experiência às experiências vivenciadas no passado, justificando tal afirmativa pela necessidade de “dar um tempo” para que as pessoas reflitam sobre o que viram, sentiram e pensaram durante o evento* (Barros, 2000:99).

Ao refletir sobre a prática pedagógica, enquanto educadores, assumimos, durante todo processo de ensino/aprendizagem, o papel de observadores participantes, organizando o ambiente e o espaço educativo, preparando todo o material com as crianças, motivando-as, orientando-as na aplicação do método experimental, auxiliando-as na preparação das montagens e realização de



registos (Zabalza, 1992). Todo este processo foi desenvolvido com a finalidade de proporcionar a autonomia nas crianças, a aquisição de competências para a resolução de problemas, conquistando oportunidades de aprendizagens e sensibilizando estas para a adoção de novos valores e atitudes (Marques, 1998), proporcionando comportamentos sustentáveis. Desta forma, consideramos que os educadores/professores devem ser os formadores, os animadores, os guias, os explicadores, os educadores e, acima de tudo, devem ser um exemplo para os seus alunos, demonstrando motivação e interesse pela temática que está a explorar, já que *todo o habitante deste planeta devia perguntar-se de forma natural o que deve fazer e porquê* (Tudge, et al., 2009:137).

Hoje, mais do que ensinar, o educador/professor como agente cultural que é, tem a função de educar, formar e inculcar valores, transformando crianças em cidadãos, sendo este também um dos objetivos deste processo pedagógico, pois, segundo Marques (2001:138), *uma verdadeira educação em valores tem de possuir um enquadramento antropológico e filosófico sólido e seguro, deve ser abrangente, ou seja, não incluir só o domínio cognitivo, mas também os domínios afectivo e volitivo*.

Ao longo deste projeto, as crianças, executaram as construções das “mini-estufas”, observaram a germinação (desenvolvimento do mundo verde), realizaram registos e refletiram acerca da importância do ambiente e da saúde, tendo consciência de que devemos ser cidadãos críticos e ativos na sociedade. Nesta perspetiva, na linha psicológica cognitivista/construtivista, o indivíduo tem um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento, não se limitando a acumular passivamente as informações, sendo visto como um ser interativo, com objetivos e que interage com o meio que o rodeia (Pereira 1992).

É necessário promover uma mudança sustentável e efetiva, incentivando a participação ativa e protetora do ambiente e, por conseguinte, da sua saúde. Mas não só no meio escolar (embora a escola represente uma ferramenta ao serviço da EA e da EPS, na medida em que é um lugar por excelência de ensino, de transmissão de conhecimentos e de valores, podendo alterar e inculcar novos comportamentos pró-ambientais, relacionando com a saúde dos indivíduos) como também no seu seio familiar e social, deverá influenciar igualmente todas as pessoas com quem estabelece as mais diversas relações (Uzzel, et al., 1998).

Segundo Guimarães (2002), confirma-se assim na EA um conhecido lema ecológico, o de: agir localmente e pensar globalmente. Ressalva-se que esse agir e este pensar não são separados, mas constituem a práxis da EA que atua consciente da globalidade que existe em cada local e em cada indivíduo, ciente de que a ação local e/ou individual agem sincronicamente no global, superando a separação entre o local e o global, entre o indivíduo e a natureza, alcançando uma



consciência planetária que não é apenas compreender, mas também sentir e agir integrado a esta relação: ser humano/natureza.

De acordo com Varine (2000:62), *a natureza é um grande patrimônio da sociedade. Consequentemente, a educação ambiental torna-se uma prática social, com a preocupação da preservação dessa sua riqueza.* Para o autor, se o meio ambiente está a ser atacado, agredido, violentado, devido ao veloz crescimento da população humana, que provoca decadência de sua qualidade e de sua capacidade para sustentar a vida, não basta apenas denunciar os estragos feitos pelo homem na natureza, é necessário um processo educativo, com atitudes pró-ambientais e sociais.

É inegável, porém, que o ambiente é, atualmente, um verdadeiro problema global e que nos últimos anos o interesse pelas suas questões tem vindo a abranger um número crescente de pessoas. Na verdade, as questões do ambiente ganharam protagonismo, são notícia de “primeira página” e é manifesto o crescimento do interesse pelas questões ambientais. No entanto, vive-se uma crise ambiental global sem precedentes. Os problemas agudizaram-se e perpetuam-se as agressões ambientais.

Constatamos na história da humanidade, no final do séc. XIX e início do séc. XX, que ocorreu um grande aumento pela procura de alimentos, decorrente da migração do homem dos campos para as cidades. Assim, neste estudo e, visto que estas crianças, maioritariamente, vivem na cidade, procurou-se demonstrar, a estas, a importância de poder cultivar os legumes/ervas aromáticas em casa, independentemente de onde vivem e das condições meteorológicas (e fatores ambientais (temperatura, dióxido de carbono, humidade, radiação solar, entre outros)). Através de estufas que poderão construir e colocar na sua varanda/jardim/cozinha, poderão fazer cultivos sustentáveis e promotores de saúde, pois não são necessários fertilizantes químicos, podem reaproveitar a água, reutilizar materiais e usar a energia solar. Tudo sem danos para o ambiente e para a saúde, é uma produção familiar, sustentável, orgânica e ecológica.

Através de uma EA sistémica, os objetivos que induzem à ação ambiental delineiam um quadro amplo de ações que incluem não só o conhecimento, a tomada de consciência, as capacidades, mas também as atitudes, a participação ativa e o envolvimento na sociedade face ao ambiente e à saúde.

Concluimos que as aprendizagens feitas pelas crianças deixam-nos com a convicção de que esta opção metodológica é promotora de conhecimentos, valores e atitudes em relação à preservação da vida vegetal e que estes comportamentos também lhes proporcionam bem-estar.

Consideramos ainda que seria interessante e importante desenvolver, em futuras investigações, estudos que permitissem acompanhar a evolução do grupo de crianças do Pré-Escolar, para o 1º CEB, seguindo o seu percurso escolar e simultaneamente, as suas atitudes e





valores relativamente ao ambiente. Pois, analisar os valores ambientais e as concepções ambientalistas dos alunos no final de cada ciclo, permitir-nos-ia obter uma visão dos valores e atitudes ambientais, desenvolvidos e se efetivamente o nosso projeto está a contribuir para a consolidação dos valores transmitidos e que as perspetivas são de cidadãos ativos, empenhados e comprometidos com as questões ambientais.



## CONCLUSÃO

Ao longo da PES aprender, conhecer, viver, presenciar e refletir, foram alguns dos muitos aspetos, que ajudaram a construir este relatório final de estágio, adquirindo assim, valores, conhecimentos e experiências para um futuro próximo.

Assim, pelo que observamos, podemos afirmar que o meio, as condições e instalações do jardim-de-infância/escola, o espaço e decoração da sala de aula, conhecer os alunos e estabelecer uma boa relação pedagógica entre professor-aluno é fundamental para que ocorra efetivamente o processo de ensino/aprendizagem. Conhecer os alunos é crucial para conseguirmos adaptar o ensino, de modo a criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os aprendizes, sendo este o principal objetivo do ensino. Concordando com Bruner (1978, *cit. por* Tavares, 1996:57), *o ensino deve acompanhar o desenvolvimento humano. A ser assim, a aprendizagem começaria por experiências activas, como a manipulação de objectos, para depois passar ao estudo das representações dos objectos e suas características.*

Salientamos, ainda, que todo o processo de PES, bem como todos os elementos que nela participaram, constituíram alicerces fundamentais na formação e progresso a nível profissional e pessoal, de quem está numa iniciação à prática de ensino. Tal como refere Formosinho (2002:116), *a supervisão é um processo sistemático em que uma candidata a educadora recebe apoio, suporte e orientação de uma educadora mais experiente e especializada para fazer a sua aprendizagem profissional, em diálogo comunicação com a instituição em que a aluna de práticas se está a formar e com uma abertura deliberada à comunidade e à cultura envolvente.*

No decorrer deste estágio, tivemos oportunidade de entrar em contacto com o meio, as experiências e as vivências das crianças, de forma a planificar atividades promotoras do seu desenvolvimento, contribuindo para a criação de condições necessárias de uma aprendizagem contínua. Foi um momento único e inesquecível, que marcou para toda a vida, que enriqueceu, no sentido em que proporcionou novas orientações sobre a prática docente (tentando sempre aperfeiçoar na atuação pedagógica), nomeadamente novas atitudes e competências que no futuro muito contribuirão para a meta da excelência como profissional do ensino.

Assim, este estágio possibilitou um conjunto de experiências gratificantes, permitindo incrementar os conhecimentos em relação à educação das crianças/alunos, que trouxeram momentos de muito afeto, carinho, descoberta e mistério. Criar laços de amizade com as crianças é muito importante nesta profissão, pois auxiliam o educador/professor a ganhar coragem para não desistir, quando surge algum obstáculo.

A escola desempenha um papel fundamental para o desenvolvimento harmonioso, afetivo, cognitivo e psicomotor da criança. Educar crianças para uma sociedade mais humanista,



contribui para uma melhor cidadania, uma vez que muitos pais, hoje em dia, não estão tão presentes no acompanhamento educativo dos seus filhos, cabendo então ao educador/professor a responsabilidade de complementar o papel da família.

Acrescentamos, ainda, que a presente investigação – *Aprendizagens ativas: as “mini-estufas” na promoção da ética ambiental e da saúde* – revelou-se um caminho de fundamental importância, de desenvolvimento de saberes práticos e teóricos sobre processos de aprendizagem e valores no desenvolvimento e educação da criança, para comportamentos sustentáveis que, por sua vez, condicionam a sua saúde.

Todos sabemos que para que a EA possa dar frutos, em termos de mudança de valores para com o ambiente, é necessário que “a semente” seja lançada em tempo próprio. A fragilidade do equilíbrio ecológico é algo que poucos põem em dúvida.

Com tudo o que referi neste relatório, reconheço que ser professor é bastante gratificante, mas difícil pois, citando Alarcão & Tavares (2007:132) *(...) não basta apenas saber muito, saber em extensão e profundidade, e ser um grande especialista na matéria ou nas matérias que ensina, conhecer e aplicar com mestria os processos de ensino e as técnicas psicopedagógicas do saber fazer. É preciso que tudo isto passe pelo desejo de querer ser um bom profissional da educação, um educador que envolva a pessoa toda. Ser professor não é apenas uma ciência, é também uma arte que pressupõe amor, dedicação, entusiasmo, alegria, vida. Ser professor é ajudar o educando a crescer, a desenvolver-se, a sair de si mesmo de um modo global, harmónico e progressivo. Ser professor é comprometer-se inteiramente com a escola em que está inserido e com o sistema educativo de que ele faz parte, em ordem a transformá-la numa autêntica comunidade educativa. Ser professor é também educar-se, crescer, desenvolver-se com os seus próprios alunos, com a sua escola.*



## BIBLIOGRAFIA

- ABREU, C. (1990). *O professor do ensino básico em aula*. São Paulo: MG Editores Associados.
- AGENDA 21. (1996). *Conferência das Nações Unidas sobre meio ambiente e desenvolvimento*. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas.
- AGUIAR (1941). *Caracterização histórica da Guarda*. Acedido a 2 de junho de 2011. Em: <http://www.mun-guarda.pt/>.
- ALARCÃO, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: ARTMED.
- ALARCÃO, I.; TAVARES, J. (2007). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- ALMEIDA, A. (2003). *Abordar o ambiente na infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- ANTUNES, J. L., (2002). *Educação e cultura científica – Uma reflexão*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- ARENDS, R. (2008). *Aprender a ensinar*. (7ª ed.) Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- ARRIBAS, T. et al. (2004). *Educação Infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar*, 5ª Edição. Porto: ARMED.
- ATREYA, D. B. et al. (1995). *Environmental education: Module service training for teachers and supervisors for primary schools*. New York: Division of Science, Technical and Environmental Education.
- BARROS, M. (2000). *Outdoor Education: uma alternativa para a educação ambiental através do turismo de aventura*. São Paulo: Chronos.
- BELTRÁN, J. (1994). *Actitudes y valores*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- BENAVENTE, A. et al. (1993). *Mudar a escola, mudar as práticas. Um projecto de educação ambiental*. Lisboa: Escolar Editora.
- BENTO, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- BERNARD, R.; MENGUY, G.; SCHWARTZ, M. (2000). *La radiación solar \_Conservación térmica y aplicaciones*. Paris: Technique & Documentation – Editorial Lavousier.
- BOFF, L. (2002). *Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra*. Petrópolis: Editora Vozes.
- BORGES A. E. L.; ALMEIDA. (1996). *As plantas medicinais e condimentares. Análise das potencialidades de uma região alentejana (concelhos de Reguengos de Monsaraz, Mourão, Moura, Serpa, Barrancos, Alandroal e Mértola)*. Lisboa: Silva Lusitana.
- BRAGA, F. (2004). *Planificação novos papéis, novos modelos*. Porto: Edições ASA.



- BRANDÃO, C. (1995). *Outros afectos, outros olhares, outras ideias, outras relações. A questão ambiental: cenários de pesquisa*. Campinas: UNICAMP.
- BRICKMAN, N.; TAYLOR, N. (1996). *Aprendizagem activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- BRITO, F. A. et al. (2009). *Caça ao tesouro: uma aprendizagem pela descoberta*. Braga: Universidade do Minho. Dissertação de Mestrado.
- BRITTO, C. (2000). *Educação e gestão ambiental*. Salvador: Ministério do Meio Ambiente.
- BRUGGEMANN, E. (2009). *Viabilidade de adopção de um sistema de informação*. São José: Universidade do Vale do Itajaí.
- BRUNER, J. (1978). *The role of dialogue in language acquisition - The Child's Concept of Language*. New York: Springer-Verlag.
- BRUNER, J. (1996). *Actos de Significado*. Lisboa: Edições 70.
- BRUNER, J. (2000). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- CAEIRO, S. (1998). *Ambiente e ecologia. Conceitos gerais*. Lisboa: Educação Ambiental.
- CAIRES, C. et al. (2011). *As aprendizagens activas na educação ambiental: A germinação e as mini-estufas*. Guarda: INTE.
- CAIRES, C. et al. (2012). *As mini-estufas no ensino da sustentabilidade ambiental e promoção da saúde*. Salamanca: Internacional Congress – Water, Waste and Energy Management.
- CAIRES, S.; ALMEIDA, L. S. (1998). *Estágios curriculares: Avaliação das vivências e percepções na transição do meio académico para o mundo de trabalho*. Braga: Revista de Psicologia: Teoria, Investigação e Prática.
- CARAPETO, C. (1998). *Ecologia. Princípios e conceitos*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CARVALHO, A.; CARVALHO, G. (2006). *Educação para a saúde: conceitos, práticas e necessidades de formação*. Loures: Lusociência.
- CARVALHO, G. S. (2006). *Criação de ambientes favoráveis para a promoção de estilos de vida saudáveis*. Lisboa: Lidel.
- CARVALHO, I. C. de M. (2001). *Qual educação ambiental? Elementos para um debate sobre educação ambiental e extensão rural*. Porto Alegre: Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável.
- CAVACO, H. (1992). *O pensamento ecológico e a educação ambiental*. Lisboa: Escolar Editora.
- CERMEÑO, Z. S. (1990). *Estufas Instalações e Maneio*. Litexa Editora Lda.
- COELHO, P. (1999). *Verónica decide morrer*. Lisboa: Pregaminho.
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. (2007). *Livro verde: Por uma nova cultura de mobilidade urbana*. Bruxelas: CCE.



- CORNELL, J. (1996). *Brincar e aprender com a natureza: um guia sobre a natureza para pais e professores*. São Paulo: Melhoramentos/SENAC.
- CORREIA, M. (2001). *Energia Solar \_ A sua utilização no conforto das habitações, na indústria e na agricultura*. Lisboa: Editora Rei dos Livros.
- COSTA, M.; LÓPEZ, E. (1996). *Educación para la salud: Una estratégia para cambiar los estilos de vida*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- CRAVEIRO, C. (2006). *Formação em contexto: um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*. Braga: Dissertação Doutoral apresentada, no Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho.
- CUNHA, P. (1986). *A relação pedagógica*. Lisboa: Reforma Educativa.
- DELORS, J. (2000). *Educação, um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da comissão internacional para o século XXI*. Porto: Porto Editora.
- DERDYK, E. (1989). *Formas de pensar o desenho*. São Paulo: Scipione.
- DEVRIES, R.; ZAN, B. (1998). *A ética na educação infantil: o ambiente sócio moral na escola*. Porto Alegre: Artmed.
- DOWNIE, R. S. et al. (2000). *Health promotion: Models and values*. Oxford: Oxford University Press.
- DUFFIE, J.; BECKMAN, W. (2005). *Solar Engineering of Thermal Processes*. EUA: Wiley Interscience.
- EDWARDS, C. G.; FORMAN, G. (1999). *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed.
- ERIKSON, E. H. (1976). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar editores.
- ESTEVES, L. M. (1998). *Da teoria à prática: educação ambiental com as crianças pequenas - O Fio da História*. Porto: Porto Editora.
- ESTRELA, M. (1992). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- FERNANDES, J. (1983). *Manual de educação ambiental. Notas técnicas*. Lisboa: Comissão Nacional do Ambiente.
- FERNANDES, M.; ROCHA, V.; SOUZA, D. (2005). *A concepção sobre saúde do escolar entre professores do ensino fundamental (1ª a 4ª séries)*. Rio de Janeiro: Manguinhos.
- FERNÁNDEZ, P. et al. (2001). *Uma Formação em Círculo*. Lisboa: IIE.
- FERREIRA, J. (2000). *A Guarda Formosa na primeira metade dos incidentes críticos no ensino*. Lisboa: Editorial Estampa.
- FOLQUE, A. (1999). *A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Escola Moderna.



- FONTES, M. A. (1990). *Escola e educação de valores. Um Estudo na Área de Biologia*. Lisboa: Livros Horizonte.
- FORMISINHO, J. (2002). *A supervisão na formação de professores - da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- FORMOSINHO, J. (2007). *Modelos curriculares para a educação*. Porto: Porto Editora.
- FORMOSINHO, J. (2007a). *A utilização da herança histórica na reconstrução de uma práxis de participação*. In: FORMOSINHO, J. (2007). *Modelos curriculares para a educação*. Porto: Porto Editora.
- FORMOSINHO, J. (2007b). *A contextualização do modelo curricular High-Scope no âmbito da Projecto Infância*. In: FORMOSINHO, J. (2007). *Modelos curriculares para a educação*. Porto: Porto Editora.
- FORMOSINHO, J.; NIZA, S. (2001). *Iniciação à prática profissional: a prática pedagógica na formação inicial de professores. Projecto de recomendação*. Lisboa: INAFOP.
- FOSNOT, C. T. (1996). *Constructivism: a psychological theory of learning*. New York: Teachers College Press.
- FRANCISCO, E. et al. (2006). *Supervisão e Sucesso do desempenho do aluno no estágio*. Acedido a 13 de junho de 2012. Em: <http://www.cciencia.Ufrj/Publicações/Artigos/Edubytes95/FromProfUFRJ.ht>.
- FREINET, C. (1975). *As técnicas Freinet da escola moderna*. Lisboa: Editorial Estampa.
- FREIRE, P. (2007). *A pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Zahar editores.
- FREUD, S. (1974). *Três ensaios sobre a sexualidade*. Acedido a 4 de maio de 2011. Em: [www.pedagogia.com](http://www.pedagogia.com).
- GADOTTI, M. (1995). *Pedagogia da Praxi*. São Paulo: Cortez.
- GAUDIANO, E. (2006). *Educação ambiental*. Lisboa: Horizontes pedagógicos, Instituto Piaget.
- GESSEL, A. (1996). *A criança dos 0 aos 5 anos*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- GIORDAN, A.; SOUCHON, C. (1996). *Uma educação para o ambiente*. Mem Martins: Instituto de Inovação Educacional e Instituto de Promoção Ambiental.
- GIORDAN, A.; SOUCHON, C. (1997). *La educación ambiental - Guia práctica*. Sevilla: Díada Editora.
- GLAURET, E. (2004). *A ciência na educação de infância*. Lisboa: Texto Editora.
- GONÇALVES, F. (2007). *Educação Ambiental: o problema ambiental e a resposta educativa*. Lisboa: Instituto Piaget.
- GONÇALVES, F. A. (2008). *Consumo, saúde e ambiente*. Minho: Universidade do Minho. Dissertação de Mestrado.





- GONZÁLEZ, M. I. S. (1998). *La educación para la salud del siglo XXI. Comunicación y salud*. Madrid: Dias de Santos.
- GUIMARÃES, M. A (2002). *Dimensão ambiental na educação*. São Paulo: Papirus Editora.
- HENRIQUES, M. C. *et al.* (1999). *Educação para a cidadania*. Lisboa: Plátano Editor.
- HERMAN, M. L. *et al.* (1992). *Orientando a criança para amar a Terra*. São Paulo: Augustus.
- HERRERO, L. M. J. (2001). *Desarrollo sostenible y economía ecológica: integración medio ambiente – desarrollo e economía – ecología*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.
- HOHMANN, M. *et al.* (1995). *A criança em acção*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- HOHMANN, M.; WEIKART, D. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- HUTCHISON, D. (2000). *Educação ecológica: ideias sobre consciência ambiental*. Porto Alegre: ARTMED.
- INSTITUTO DO CONSUMIDOR. (2005). *Guia de segurança alimentar em ambiente escolar*. Lisboa: Instituto do Consumidor.
- IRALA, C. H.; FERNANDEZ, A. (2007). *Manual para escolas. A escola promovendo hábitos alimentares saudáveis*. Brasília: Horta.
- IRVING, K. (2007). *Teaching science in the 21st century: Formative assessment improves student learning*. Acedido a 9 de abril de 2011. Em: [www.nsta.org](http://www.nsta.org).
- KENSKI, M. (2004). *A vivência escolar dos estagiários e a prática de pesquisa em estágios supervisionados*. São Paulo: Papirus.
- KROGH, S. L.; SLENTZ, K. L. (2001). *The early childhood curriculum*. London: LEA.
- KROGH, S.; SLENTZ, K. (2001). *Early childhood education: yesterday, today and tomorrow*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publisher.
- LA TAILLE (1992). *O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget*. In LA TAILLE; OLIVEIRA, M. K; DANTAS, H. (2006). *Piaget, Vygotsk e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus.
- LA TAILLE, (1992). *A construção do conhecimento*. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação.
- LANHAM, A.; GAMA, P.; BRAZ, R. (2004). *Arquitectura bioclimática – Perspectivas de inovação*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa
- LEIS, H. R. (1999). *A modernidade insustentável: As críticas do ambientalismo à sociedade contemporânea*. Petrópolis: Editora Vozes.
- LINO, D. (2007). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto editora.
- LOURENÇO, O. (1998). *Psicologia e desenvolvimento moral: Teorias, dados e implicações*. Coimbra: Livraria Almedina.



- LUIZ, A. (1999). *Como aproveitar a energia solar*. São Paulo: Editora Edgard Blucher.
- MAGNOLI, D.; SCALZARETTO, R. (1998). *Geografia, espaço, cultura e cidadania*. São Paulo: Moderna.
- MALAGUZZI, L. (1996). *As cem linguagens da criança*. Acedido a 23 de junho de 2012. Em: <http://www.reggiochildren.it/>.
- MARQUES R. (1985). *Modelos de ensino para a escola básica*. Lisboa: Livros Horizonte.
- MARQUES, R. (1998). *Modelos pedagógicos actuais*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- MARQUES, R. (1999). *Ensinar valores: Teorias e modelos*. Porto: Porto Editora.
- MARQUES, R. (2001). *Valores éticos e cidadania na escola*. Lisboa: Presença.
- MARTINS I.; VIEGAS, L. (1999). *Uma análise do currículo da escolaridade básica na perspectiva da educação em ciências*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- MARTINS, I. et al., e. (2009). *Despertar para a ciência, actividades dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- MARTINS, I. et al. (2009). *Educação em ciências e ensino experimental, formação de professores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- MARTINS, I. et al. (2009). *Explorando plantas...Sementes, germinação e crescimento*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- MATOS, J.; SERRAZINHA, M. (1996). *Didática da matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- MESQUITA, C. (2007). *Educador de infância teorias e práticas*. Porto: Profedições.
- MIALARET, G. (1975). *A formação de professores*. Coimbra: livraria Almedina.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2007a). *Orientações Curriculares para a Educação Pré – Escolar*. Lisboa: ME – Departamento da Educação Básica.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2007b). *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico – 1º Ciclo* (4ª ed.). Lisboa: ME – Departamento da Educação Básica.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2006). *Curriculum Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa: ME – Departamento da Educação Básica.
- MIRANDA, E. (2009). *Países europeus com aumento de emissões de CO2*. Ano XI, nº 165. São Paulo.
- MIRANDA, M.; FREITAS, A. (2001). *A educação ambiental no Ensino Básico: Preocupações, atitudes, valores e desenvolvimento moral de professores e alunos*. Braga: Universidade do Minho.
- MOITA, F. (2000). *Energia solar passiva\_Estufas*. Lisboa: Argumentum.
- MONTEIRO, M.; SANTOS, M. R. (1999). *Psicologia* (2.º volume). Porto: Porto Editora.
- MONTESSORI, M. (1989). *A descoberta da criança*. Lisboa: Internacinal Portugália Editora.
- NÉRICI, I. G. (1987). *Introdução à orientação educacional - 2. ed*. São Paulo: Atlas.



- NIZA, S. (2007). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora.
- NOVO, M. (1995). *La educación ambiental: Bases éticas, conceptuales e metodológicas*. Madrid: Editorial Universitas, S.A.
- NÓVOA, A. (1992). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- OLIVEIRA, M. (1991) *Didáctica da biologia*. Lisboa: Universidade Aberta.
- ONTORIA, A. et al. (2005). *Mapas conceptuais: uma técnica para aprender*. Lisboa: ASA.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. (1946). *Carta Magna para a promoção da Saúde*. Acedido a 30 de abril de 2012. Em: [http://www.dgsaude.pt/promsaude/carta\\_magna.html](http://www.dgsaude.pt/promsaude/carta_magna.html).
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. (1993). *The health of young people: A challenge and a promise*. Geneva: WHO.
- OSBORNE, P. J.; WITTRICK, M.C. (1983). *Learnin science: a generative process*. Science Education.
- OUTEIRO, A. M. (2001). *Influência das estratégias pedagógicas na abordagem da educação ambiental*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. Dissertação de Mestrado.
- PATRÍCIO, M. (1993). *A escola cultural*. Porto: Porto Editora.
- PEARCE, F. (1990). *O Efeito de estufa*. Lisboa: Edições 70, LDA.
- PELIZZARI, A. (2001). *Teorias da aprendizagem significativa segundo Ausubel*. Vila Nova de Gaia: Revista PEC, Vol. III, nº 2.
- PEREIRA, D.; FERREIRA, R. (2012). *Cadernos de educação ambiental – Ecocidadão*. São Paulo: SMA/CEA.
- PEREIRA, M. (1992). *Didática das ciências da natureza*, nº 40 – cap. 2. Lisboa: Universidade Aberta.
- PIAGET, J. (1964). *Seis estudos de psicologia*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- PIAGET, J. (1972). *A práxis na criança*. Rio de Janeiro: Forense.
- PIAGET, J. (1990). *Epistemologia genética*. São Paulo: Martins Fontes.
- PIAGET, J. (1999). *O pensamento e a linguagem na criança*. São Paulo: Martins Fontes.
- PIAGET, J.; INHELDER, B. (1993). *A psicologia da criança*. Porto: Edições ASA.
- PIMENTA, S. (2001). *O estágio na formação de professores. Praxis ou indissociabilidade entre teoria e prática e actividade do docente*. Lisboa: Cortez Editora.
- POSTIC, M. (1979). *Observação e formação de professores*. Coimbra: Almedina.
- QUINTA, M.; AROSO M.; GONÇALVES D. (2005). *Dissolve ou não dissolve*. In: PINHEIRO, A.; PEQUITO, P. (s.d.). *Actas do 1º Encontro Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.



- RABELLO, E.; PASSOS, J. (2007). *Erikson e a teoria psicossocial do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz.
- RAPOSO, I. (1997). *Não há bichos-de-Sete-Cabeças. Cadernos da educação ambiental*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Instituto de Promoção Ambiental, Ministério da Educação e Ministério do Ambiente.
- REIS, C.; ADRAGÃO, J. (1990). *Didáctica do português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- RESWEBER, J. P. (1995). *Lés pedagogies nouvelles*. Paris: Presses Universitaires de France.
- RIBEIRO, A.; RIBEIRO, L. (2003). *Planificação e avaliação do ensino aprendizagem*. Lisboa: Universidade aberta.
- RIBEIRO, R. S. (2006). *Educação ambiental, envolvimento familiar e mudança de comportamento*. Beja: Instituto Nacional de Psicologia Aplicada. Dissertação de Mestrado.
- ROCHA, F. (1998). *Correntes pedagógicas contemporâneas*. Lisboa: Texto Editora.
- RODRIGUES, A. (1997). *Monografia artística da Guarda*. Guarda: Cisial- Anadia.
- RODRIGUES, A. (2000). *Guarda: pré-história, história e arte*. Guarda: Edições Santa Casa da Misericórdia da Guarda.
- ROLDÃO, M. C. (2004). *Estudo do Meio no 1º Ciclo – Fundamentos e estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- ROQUE, L. A. (2011). *Ambiente e sustentabilidade*. Lisboa: Universidade nova de Lisboa.
- RYAN, G., TOOHEY, S.; HUGHES, C. (1996). *The purpose, value and structure of the practicum in the higher education: A literature review*. Higher Education.
- SÁ, J. (1994). *Renovar as práticas no 1º ciclo pela via das Ciências da Natureza*. Porto: Porto Editora.
- SALLES, G.; KOVALICZN, A. (2007). *O “mundo” das ciências no espaço da sala de aula: o ensino como um processo de aproximação*. Ponta Grossa: Editora UEPG.
- SANMARTÍ, L. S. (1990). *Educación sanitária: Principios, métodos, aplicaciones*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- SANTOS, F. M. (2010). *Educação ambiental no ensino básico: valores e atitudes ambientalistas*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. Dissertação de Mestrado.
- SANTOS, S. (1999). *O lúdico na formação do educador*. Petrópolis: Vozes.
- SCARDUA, V. (2010). *Educação infantil, educação ambiental e educação em valores: uma proposta de desenvolvimento moral da criança em relação às questões ambientais*. Vila Velha: Revista FACEVV, nº 4.
- SILVA, A. E. (2006). *Separação dos resíduos domésticos: um conceito ou uma prática*. Braga: Universidade do Minho. Dissertação de Mestrado.



- SIM-SIM, I. (1997). *A língua materna na educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- SKINNER, B. F. (1972). *Tecnologia do ensino*. In: FOSNOT, C. T. (1996). *Constructivism: a psychological theory of learning: perspectives, and practice*. New York: Teachers College Press.
- SKINNER, B. F. (s.d). *Psychology in the understanding of mental disease. Cumulative Records: A Selection of Papers*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- SMYTH, J. (1996). *Environmental values and education*. London: Falmer Press.
- SOSA, N., JOVANÍ, A.; BARRIO, F. (1998). *La educación ambiental 20 años después de Tbilisi*. Salamanca: Amarút.
- SOUZA, M. H. (1998). *Novas madeiras, novos design de móveis*.
- SPRINTHALL, N.; SPRINTHALL, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.
- TAVARES, J.; MOREIRA, A. (1990). *Desenvolvimento, aprendizagem, currículo e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- TAVARES, J. (1996). *Uma sociedade que aprende e se desenvolve: Relações interpessoais*. Porto: Porto Editora.
- TAVARES, J.; ALARCÃO, I. (2005). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- TEITELBAUM, A. (1978). *El papel de la educación ambiental en America Latina*. UNESCO.
- TONES, K.; TILFORD, S. (1994). *Health education. Efectiveness, efficiency and equity*. London: Chapman & Hall.
- TRACANA, R.; FERREIRA, E.; CARVALHO, G. (2009). *Concepções de professores sobre Educação ambiental: identificação de dimensões “ecocêntrica”, “antropocêntrica” e “sentimental”*. In: Seminário internacional/ IIº Ibero Americano de Educação Física, Lazer e Saúde.
- TUDGE, C.; SIMMS, A.; SMITH J. (2009). *Disfruta la vida sin cargarte el planeta*. Barcelona: Los Libros del Lince.
- UNESCO (1975). *Conferência de Belgrado*. In: FERNANDES, J. (1983). *Manual de Educação Ambiental. Notas técnicas*. Lisboa: Comissão Nacional do Ambiente.
- UNESCO (1977). *Conferência de Tbilissi*. Acedido a 7 de maio de 2012. Em: <http://www.ufpa.br/npadc/gpeea/DocsEA/ConfTibilist.pdf>
- UZZEL, D. et al. (1998). *As crianças como agentes de mudança ambiental*. Porto: Campo das Letras.
- VARINE, H. (2000). *O Ecomuseu*. Ciências e Letras, nº. 27.
- VERCHER, M. R. (1992). *El aprendizaje de valores en educación ambiental*. Madrid: Centro de Publicaciones de Secretaria General Técnica, Ministério de Obras Públicas y



Transportes.

VERMEULER, S.; DELMINE, R. (2001). *O desenvolvimento psicológico da criança*. Lisboa: Edições ASA.

VYGOTSKY, L. (1991). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

ZABALZA, M. (2001). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: ArtMed.

ZABALZA, M. A. (1992). *Do currículo ao projecto de escola*. In: CANÁRIO R. *Inovação e projecto educativo de escola*. Educa.

ZEICHNER, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

## LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei nº 107/2008 de 25 de junho. Diário da República – 1ª Série - nº 121. Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 115A/1998 de 4 de maio. Diário da República – 1ª Série – A – nº 102. Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 115A/1998 de 4 de maio. Diário da República – 1ª Série - A – nº 102. Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República – 1ª Série – A - nº 201. Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro. Diário da República – 1ª Série - nº 4. Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro. Diário da República – 1ª Série – nº 38. Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril. Diário da República – 1ª Série – nº 79. Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 74/2006 de 24 de março. Diário da República – 1ª Série – nº 60. Ministério da Ciência Tecnologia e Ensino Superior.

Despacho 2314/2009 de 17 de agosto. Diário da República – 2ª Série – nº 181. Ministério da Ciência Tecnologia e Ensino Superior.

Despacho nº 5220/1997 de 4 de agosto. Diário da República – 2ª Série – nº 178. Gabinete da Secretária de Estado da Educação e Inovação.

Lei nº 115/1997 de 19 de setembro. Diário da República – 1ª Série – A - nº 217. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei nº 46/1986 de 14 de outubro. Diário da República – 1ª Série – nº 237. Lei de Bases do Sistema Educativo.



Lei nº 49/2005 de 30 de agosto. Diário da República – 1ª Série - A – nº 166. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei nº 11/1987 de 7 de abril. Diário da República – 1ª Série – nº 81. Lei de Bases do Ambiente.

Lei nº 9795/1999 de 27 de abril. Lei de Educação Ambiental. Acedido a 30 de abril de 2012. Em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm)

Portaria nº 336/1988 de 28 de maio de 1988. Diário da República – 1ª Série - nº 124. Ministério da Educação.

## WEBGRAFIA

Câmara Municipal da Guarda (2006). *Município da Guarda*. Acedido a 2, 6 e 19 de junho de 2011, em <http://www.mun-guarda.pt/>.

Efeito de estufa: [http://aprendegeografia.no.no.sapo.pt/recursos\\_radiacao\\_solar.html](http://aprendegeografia.no.no.sapo.pt/recursos_radiacao_solar.html).

Efeito de estufa: <http://www.rudzerhost.com/ambiente/estufa.htm>.

Instituto Nacional de Estatística (2011). *Censos 2011*. Acedido a 22 e 23 de junho de 2011, em: <http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos2011>.

Junta de Freguesia da Sé (2008). Acedido a 25 de junho de 2011, em <http://www.freg-seguarda.com/>.

Junta de Freguesia de São Vicente (2012). Acedido a 5 de janeiro de 2012, em <http://www.jf-saovicente.com/>.

## OUTROS DOCUMENTOS

Documentos da Instituição e Grupo fornecidos pela Educadora Cooperante Amélia Grilo.

Documentos da Instituição e turma fornecidos pela Professora Cooperante Aurora Ricárdio.



---

# APÊNDICES

---

## APÊNDICE 1 - ESCALA DE AVALIAÇÃO DO AMBIENTE EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA – ECERS

**Revista:** Thelma Harms, Richard M. Clifford, e Deddy Cryer

**Observadores:** Catarina Caires e Cláudia Rocha

**Instituição:** Jardim de Infância da Sé

**Sala:** Sala dos 5 anos

**Educadora:** Amélia Grilo

**Número de elementos do pessoal presente:** 4 elementos

**Número de crianças que frequentem a sala:** 15 crianças

**Número de crianças presentes:** 15 crianças

**Data de observação:** 10/05/2011

| Espaço e Mobiliário |   |   |     |   |   |    |     |   |   |     |   |   |        |
|---------------------|---|---|-----|---|---|----|-----|---|---|-----|---|---|--------|
| 1. Espaço Interior  |   |   |     |   |   | 1  | 2   | 3 | 4 | 5   | 6 | 7 | Notas: |
|                     | S | N |     | S | N | NA |     | S | N |     | S | N |        |
| 1.1                 |   | X | 3.1 | X |   |    | 5.1 | X |   | 7.1 | X |   |        |
| 1.2                 |   | X | 3.2 | X |   |    | 5.2 | X |   | 7.2 | X |   |        |
| 1.3                 |   | X | 3.3 | X |   |    | 5.3 |   | X |     |   |   |        |
| 1.4                 |   | X | 3.4 | X |   |    |     |   |   |     |   |   |        |
|                     |   |   | 3.5 |   |   | X  |     |   |   |     |   |   |        |

| 2. Mobiliário: cuidados de rotinas, brincadeiras e aprendizagem |   |   |     |   |   |    | 1   | 2 | 3 | 4  | 5   | 6 | 7 | Notas: |
|---|---|---|-----|---|---|----|-----|---|---|----|-----|---|---|--------|
|   | S | N |     | S | N | NA |     | S | N | NA |     | S | N |        |
| 1.1   |   | X | 3.1 | X |   |    | 5.1 | X |   |    | 7.1 |   |   |        |
| 1.2   |   | X | 3.2 |   | X |    | 5.2 | X |   |    | 7.2 |   |   |        |
|   |   |   | 3.3 |   |   | X  | 5.3 |   |   | X  |     |   |   |        |

| 3. Mobiliário descanso e conforto |   |   |     |   |   |    | 1   | 2 | 3 | 4  | 5   | 6 | 7 | Notas: |
|-----------------------------------|---|---|-----|---|---|----|-----|---|---|----|-----|---|---|--------|
|                                   | S | N |     | S | N | NA |     | S | N | NA |     | S | N |        |
| 1.1                               |   | X | 3.1 | X |   |    | 5.1 | X |   |    | 7.1 |   | X |        |
| 1.2                               |   | X | 3.2 | X |   |    | 5.2 | X |   |    | 7.2 |   | X |        |
|                                   |   |   |     |   |   |    | 5.3 | X |   |    |     |   |   |        |

| 4. Arranjo da sala para actividades |   |   |     |   |   |    | 1   | 2 | 3 | 4  | 5   | 6 | 7 | Notas: |
|-------------------------------------|---|---|-----|---|---|----|-----|---|---|----|-----|---|---|--------|
|                                     | S | N |     | S | N | NA |     | S | N | NA |     | S | N |        |
| 1.1                                 |   | X | 3.1 | X |   |    | 5.1 | X |   |    | 7.1 | X |   |        |
| 1.2                                 |   | X | 3.2 | X |   |    | 5.2 | X |   |    | 7.2 | X |   |        |
|                                     |   |   | 3.3 | X |   |    | 5.3 | X |   |    | 7.3 |   | X |        |
|                                     |   |   | 3.4 |   |   | X  |     |   |   |    |     |   |   |        |

| 5. Espaço de privacidade |   |   |     |   |   |    | 1   | 2 | 3 | 4  | 5   | 6 | 7 | Notas: |
|--------------------------|---|---|-----|---|---|----|-----|---|---|----|-----|---|---|--------|
|                          | S | N |     | S | N | NA |     | S | N | NA |     | S | N |        |
| 1.1                      |   | X | 3.1 | X |   |    | 5.1 | X |   |    | 7.1 | X |   |        |
|                          |   |   | 3.2 | X |   |    | 5.2 | X |   |    | 7.2 |   | X |        |

| 6. Exposição de material relacionado com criança |   |   |     |   |   |    | 1   | 2 | 3 | 4  | 5   | 6 | 7 | Notas: |
|--|---|---|-----|---|---|----|-----|---|---|----|-----|---|---|--------|
|  | S | N |     | S | N | NA |     | S | N | NA |     | S | N |        |
| 1.1  |   | X | 3.1 | X |   |    | 5.1 | X |   |    | 7.1 | X |   |        |
| 1.2  |   | X | 3.2 | X |   |    | 5.2 | X |   |    | 7.2 |   | X |        |
|  |   |   |     |   |   |    | 5.3 | X |   |    |     |   |   |        |

$$4+2+5+6+6+6=29:6=4,83(3)$$

Ao nível dos materiais e mobiliário para as crianças a pontuação média é de 5. Como refere o livro *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar valores iguais ou superiores a 5 indicam boas condições ou seja, condições desenvolvimento adequadas* (ME, 1998: 75)

Em relação à escala de observação ECERS apenas analisamos a sub-escala dos materiais e mobiliário para as crianças referentes à *forma como o material e o mobiliário estão organizados, à sua manutenção e ao modo como são rentabilizados na utilização regular das crianças* (ME, 1998,p.87), tendo um resultado de médio de 5. Todos os aspetos referenciados nesta escala vêm ao encontro da observação feita e já descrita anteriormente. Assim, em relação ao espaço interior, tem luz natural que pode ser regulada por estores, a ventilação pode ser regulada, podendo abrir janelas. Quanto ao mobiliário para cuidados de rotina, brincadeiras e aprendizagem, a maior parte deste é adequado ao tamanho da criança, embora algum (mesas e cadeiras) não estejam em tão bom estado de conservação. A sala não tem camas, já que no jardim-de-infância, supostamente não dormem a sesta, sempre que acontece, existe almofadas

que permitem o conforto destas. O mobiliário para descanso e conforto é visível, com almofadas na área da biblioteca. O arranjo da sala para atividades está organizado para que as crianças sejam autónomas, dividido em seis áreas diferentes, em que estas podem ser modificadas, havendo a possibilidade de acrescentar e alterar os materiais. O ao nível do espaço e privacidade as tem algum espaço que lhes proporciona proteção e privacidade durante algum tempo do dia, no entanto não tem mais que um espaço disponível para a privacidade, como as também não são proporcionadas atividades para esta privacidade, pois sendo de cinco anos a sala oferece condições para o relacionamento e convívio entre o grupo.

A exposição do material da criança é evidente, pois predomina o trabalho individual e a exposição de trabalhos tridimensionais e bidimensionais.

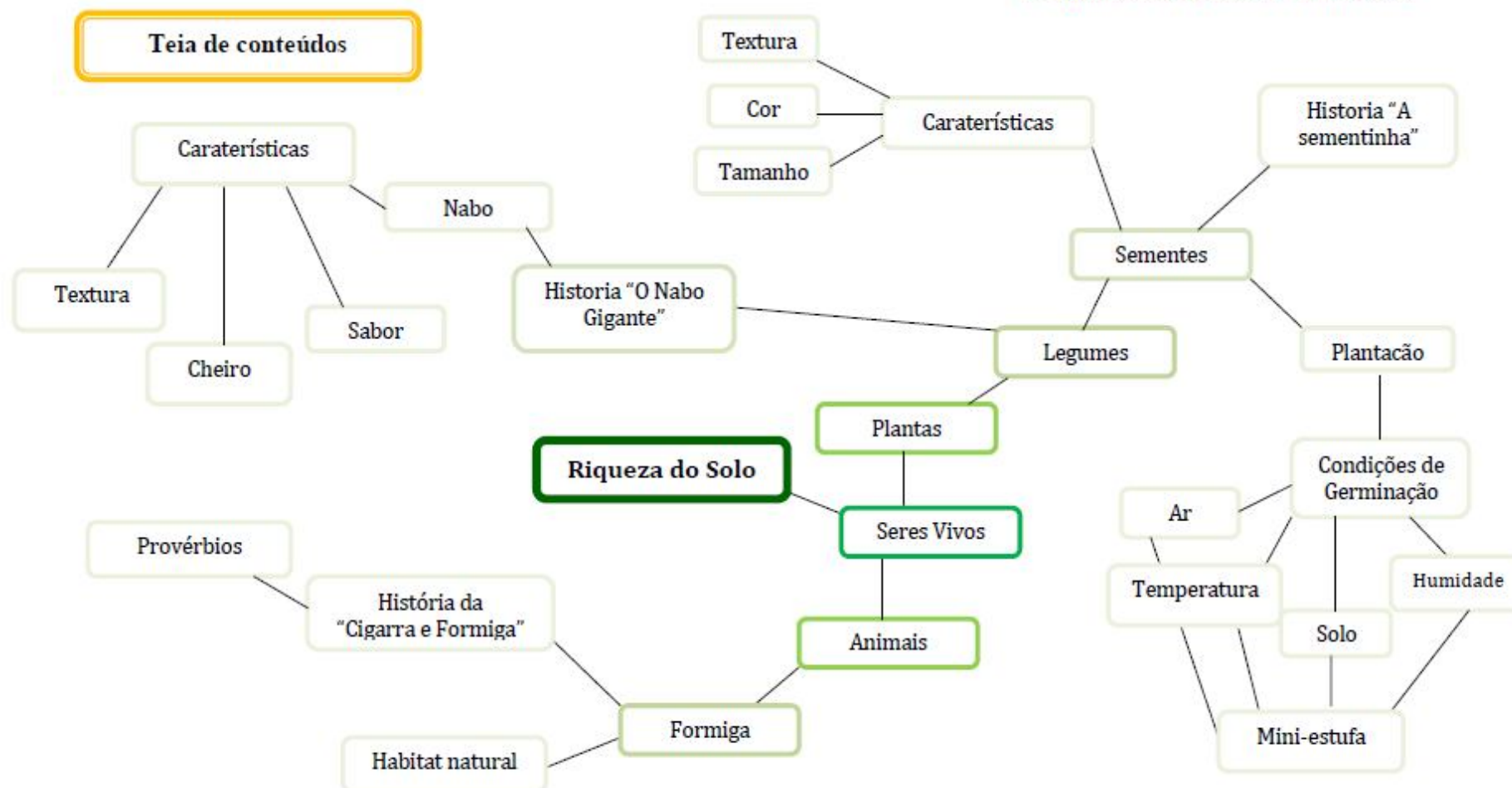
## APÊNDICE 2 – EXEMPLO DE UMA PLANIFICAÇÃO REALIZADA NO ESTÁGIO DE PES I - ENSINO PRÉ-ESCOLAR



Data: 10 a 25 de Maio de 2011

Planificação nº 6  
Instituição: Jardim de Infância da Sé – Guarda

Educadora cooperante: Educadora Amélia  
Professora Orientadora: Doutora Eduarda Ferreira  
Estagiárias: Catarina Caires e Cláudia Rocha



## Objetivos por áreas de Conteúdo

### Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita

- Escutar, selecionar e reter informação.
- Pronunciar com clareza e corretamente as palavras.
- Comunicar oralmente com progressiva autonomia, tomando iniciativa própria.
- Trocar saberes e ideias entre criança/criança e criança/adultos.
- Identificar algumas letras do alfabeto.
- Reconhecer algumas palavras.
- Recontar a história.

### Domínio da Expressão Motora

- Coordenar destrezas manuais;
- Andar sobre um trajeto.

### Conhecimento do Mundo

- Identificar e nomear legumes;
- Identificar sementes;
- Agrupar sementes segundo critérios;
- Demonstrar interesse por procurar informação nova.

### Domínio da Matemática

- Desenvolver o raciocínio concreto e lógico na resolução de problemas;
- Agrupar segundo critérios;
- Formar sequência.

### Riqueza do Solo Sementes e Plantas

### Domínio da Expressão Plástica

- Conhecer e explorar os diferentes materiais e técnicas;
- Expressar espírito criativo no trabalho.

### Formação Pessoal e Social

- Usar espírito crítico como forma de participação ativa.
- Regular a participação nas diferentes situações comunicativas (aguardar a vez de falar, ouvir os outros).
- Aceitar e respeitar regras dos jogos.

### Domínio da Expressão Dramática

- Dramatizar a história.



## Atividades por áreas de Conteúdo

### Domínio da linguagem oral e Abordagem à escrita

- As crianças registam em grande grupo o material que utilizaram para a construção das estufas;
- As crianças visualizam a história "A sementinha" e recontam no final através de cartões que observaram durante o vídeo;
- As estagiárias exploram adivinhas sobre legumes com as crianças, para posteriormente realizarem o jogo "Quem sou eu?"

### Domínio da Expressão Motora

- As estagiárias constroem no chão o jogo das "Quem sou eu?";
  - As crianças, sentam-se em volta do jogo, colocado no chão e as estagiárias escolhem 4 crianças aleatoriamente;
  - O jogo começa com o lançamento do dado, onde identifica o número de casas que as crianças terão de andar;
  - No jogo existem casas de adivinhas sobre os legumes, onde a criança terá de responder acertadamente para continuar a jogar, caso não acerte fica uma vez sem jogar;
  - Ainda existem casas de avanço (verde-claro) e recuo (vermelha);
  - Ganha quem acabar o jogo em primeiro e responder acertadamente às 7 adivinhas.

### Conhecimento do Mundo

- As estagiárias dialogam com as crianças sobre a riqueza do solo, referindo a importância dos legumes e do modo como nascem os mesmos;
- Após o diálogo com as crianças, as estagiárias propõem às mesmas, o cultivo de algumas sementes, questionando-as como o puderam fazer dentro da sala;
- Com o decorrer do diálogo é mostrado imagens de estufas e para que servem;
- As crianças realizam o projeto, onde desenhavam como acham que vai ficar a estufa e o que pretendem semear;
- No dia-a-dia, a criança responsável, terá de regar as estufas e verificar se alguma semente germinou, registando estes dois fatores num calendário e semanalmente numa tabela de dupla entrada;
- Ida a Quinta da Maunça, onde visualizam estufas, um vídeo sobre reciclagem e uma experiência (decomposição)

### Domínio da Expressão Plástica

- Realização dos espantalhos;

### Riqueza do Solo Sementes e Plantas

### Domínio da Expressão Dramática

- As crianças dramatizam a história através de cartões.

### Domínio da Matemática

- As crianças após ouvirem a história "A sementinha" colocam as imagens por sequência;
- As crianças fazem conjuntos de sementes segundo características (cor, tamanho, forma).

### Formação Pessoal e Social



### Recursos/Materiais

- |   |  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Folhas A4;</li><li>• Lápis de cor;</li><li>• Marcadores;</li><li>• Bandejas de plástico;</li><li>• Pedras;</li><li>• Terra com fertilizante;</li><li>• Sementes;</li><li>• Plástico;</li><li>• Fita-cola;</li><li>• Molas de madeira;</li><li>• Borrifador;</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Palitos / paus de espetada;</li><li>• Bolas de esferovite;</li><li>• Olhinhos movedores;</li><li>• Tecidos variados;</li><li>• Cola branca;</li><li>• Cartolina;</li><li>• Ráfia;</li><li>• Fio;</li><li>• Folhas de jornal;</li><li>• Papel colorido;</li><li>• Cola;</li><li>• Computador portátil;</li><li>• Projetor</li></ul> |
|---|--|

### Avaliação

- Observação direta
  - Comportamento
  - Atitude;
  - Participação
- Observação indireta (fotografias)

### Nota

#### Realização da mini-estufa:

- Para a realização da estufa, o grupo é dividido por duas mesas, onde é distribuído o material necessário;
- As crianças com ajuda das estagiárias começam por arranjar os arcos com varetas de feltro e cola-los a bandeja de plástico;
- No fundo da bandeja de plástico são colocadas pedras e depois terra;
- Depois com ajuda da estagiária, as crianças semeiam as sementes que escolheram anteriormente;
- No fim regam cada uma das sementes e colocam o telhado de plástico na estufa, com as molas fecham as extremidades;
- Posteriormente e diariamente é registado no calendário as regas e os dias da germinação.

# APÊNDICE 3 – EXEMPLO DE PLANIFICAÇÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA (2º E 3º ANO) REALIZADAS NO ESTÁGIO DE PES II - 1º CEB



Representação do Ensino de L. Portuguesa

## Planificação 6

Escola Básica do Bairro do Pinheiro



Área: Língua Portuguesa Ano de escolaridade: 2º ano N.º de alunos: 9 Data: 23, 24 e 25 de janeiro de 2012 Duração: Período da manhã/tarde

Professora Supervisora: Dr.ª Florbela Rodrigues Professora Cooperante: Aurora Ricárdio Professora Orientadora: Doutora Eduarda Ferreira Professora Estagiária: Catarina Caires

| Área              | Conteúdos                        | Descritores de desempenho  | Atividades   | Recursos  | Avaliação  |
|-------------------|----------------------------------|--|--|---|--|
| Língua Portuguesa | Compreensão oral                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Prestar atenção ao que ouve;</li> <li>- Interpretar imagens;</li> <li>- Responder a questões sobre o que ouviu;</li> </ul>  | <p><b>Dia 23:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Preparação para a leitura e compreensão do texto: <i>O João e a comunidade</i> (pág. 55).</li> <li>- Relacionar a imagem e atribuir um título ao texto.</li> <li>- Explorar o título do texto.</li> <li>- Leitura do texto (silenciosamente)e, posteriormente em voz alta.</li> <li>- Há palavras desconhecidas?</li> <li>- De que nos fala o texto?</li> <li>- Salientar para a importância de cada um de nós ser útil na sociedade e de prestarmos auxílio e ajuda uma comunidade.</li> <li>- Resolução da ficha de trabalho nº 19, do livro de fichas, página 29.</li> <li>- Ao longo da aula, correção da ficha de trabalho.</li> <li>- Realização da atividade de ortografia: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Projeção de imagens, perante as quais os alunos, à vez, identificam e assinalam o dígrafo (lh, nh, ch ou x), através de uma rodela correspondente ao dígrafo em causa, avaliando-se e corrigindo incorreções. Posteriormente, é colocado no quadro, numa tabela, o vocábulo na coluna apropriada.</li> </ul> </li> <li>-TPC – Resolução de uma ficha de trabalho sobre ortografia (lh, nh, ch e x).</li> </ul> <p><b>Dia 24:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Preparação para a leitura e compreensão do texto: <i>Quando vem a noite</i> (pág. 67).</li> <li>- Analisar a imagem do texto;</li> <li>- Análise do título;</li> <li>- Ler o texto (silenciosamente e em voz alta)</li> <li>- De que nos fala o texto?</li> <li>- Há palavras desconhecidas?</li> <li>- Resolução da ficha de trabalho nº 24, do livro de fichas, página 35.</li> <li>- Ao longo da aula, correção da ficha de trabalho.</li> </ul> <p><b>Dia 25:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Criação de versos a partir de um modelo dado com recurso a rimas, selecionando palavras de sentido contrário.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Manual de Língua Portuguesa</li> <li>-Lápis</li> <li>-Caneta</li> <li>- Livro de fichas</li> <li>- Projetor</li> <li>- Computador</li> <li>-Rodelas com os dígrafos nh, lh, ch e x</li> <li>- Tabela</li> <li>- Vocábulos</li> <li>- Ficha de trabalho</li> <li>- Manual de Língua Portuguesa</li> <li>-Lápis</li> <li>-Caneta</li> <li>- Livro de fichas</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta;</li> <li>- Participação e motivação;</li> <li>- Registo de comportamento;</li> <li>- Correção da ficha.</li> <li>- Correção da ficha.</li> </ul> |
|                   | Leitura                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apropriar-se de novos vocábulos;</li> <li>- Identificar palavras desconhecidas;</li> <li>- Mobilizar conteúdos prévios;</li> <li>- Ler com progressiva autonomia;</li> <li>- Identificar tipo de texto;</li> <li>- Identificar tema central do texto;</li> <li>- Perceber o conteúdo do texto;</li> <li>- Localizar informação no texto;</li> </ul> |  |   |  |
|                   | Expressão oral e escrita         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Falar com clareza;</li> <li>- Elaborar respostas corretas;</li> <li>- Usar vocabulário adequado ao tema;</li> <li>- Construir novas frases de acordo com o tema;</li> </ul>   |  |   |  |
|                   | Conhecimento explícito da língua | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar palavras da mesma família;</li> <li>- Colocar os dígrafos nh, lh e ch em vocábulos;</li> <li>- Distingir ch e x em vocábulos;</li> </ul>  |  |   |  |



**Planificação 7**  
**Escola Básica do Bairro do Pinheiro**




**Área:** Língua Portuguesa **Ano de escolaridade:** 3º ano **N.º de alunos:** 12 **Data:** 6, 7 e 8 de fevereiro de 2012 **Duração:** Período da manhã/tarde

**Professoras Supervisoras:** Dr.ª Florbela Rodrigues **Professora Cooperante:** Aurora Ricárdio **Professora Orientadora:** Doutora Eduarda Ferreira **Professora Estagiária:** Catarina Caires

| Área                   | Conteúdos                               | Descritores de desempenho  | Atividades   | Recursos  | Avaliação  |
|------------------------|---|--|--|---|--|
| Língua Portuguesa /PNL | <b>Compreensão oral</b>                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Prestar atenção ao que ouve;</li> <li>- Interpretar imagens;</li> <li>- Responder a questões sobre o que ouviu;</li> <li>- Apropriar-se de novos vocábulos;</li> <li>- Identificar palavras desconhecidas;</li> <li>- Mobilizar conteúdos prévios;</li> </ul> | <b>Dia 6:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diálogo para a introdução do livro <b>A girafa que comia estrelas</b></li> <li>- Exploração da lombada (autor/ilustração/título)</li> <li>- Exploração da contra capa (resumo da obra)</li> <li>- Exploração da capa do livro:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Autor</li> <li>- Ilustrador</li> <li>- Editora</li> <li>- Ano</li> <li>- Título - Antecipação do assunto da história – questões.</li> </ul> </li> <li>- Preenchimento do mapa: registo de como será a história.</li> <li>- Leitura da história, pela professora estagiária, acompanhada com um PowerPoint. (referir a quem o autor dedica a história ?)</li> <li>- Questões orais sobre a história.</li> <li>- Registo da leitura da história.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Livro: <b>A girafa que comia estrelas</b></li> <li>- Vídeo projetor</li> <li>- Computador</li> <li>- PowerPoint</li> <li>- Folha de registo da história</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta;</li> <li>- Participação e motivação;</li> <li>- Registo de comportamento;</li> </ul> |
|                        | <b>Leitura</b>                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ler com progressiva autonomia;</li> <li>- Identificar tipo de texto;</li> <li>- Identificar tema central do texto;</li> <li>- Perceber o conteúdo do texto;</li> <li>- Localizar informação no texto;</li> </ul>  |  |   |  |
|                        | <b>Expressão oral e escrita</b>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Falar com clareza;</li> <li>- Elaborar respostas corretas;</li> <li>- Usar vocabulário adequado ao tema;</li> <li>- Construir novas frases de acordo com o tema;</li> <li>- Recontar uma história;</li> </ul>   | <b>T.P.C.- A girafa de pescoço alto – Páginas 96 e 97.</b>   |   |  |
|                        | <b>Conhecimento explícito da língua</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar pronomes pessoais;</li> <li>- Identificar “expressões” na capa, lombada e contracapa;</li> <li>- Recontar uma história;</li> <li>- Referir a cena mais emocionante e justificar.</li> </ul>   | <b>Dia 7:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realização da ficha de leitura do livro <b>A girafa que comia estrelas</b></li> </ul> <b>T.P.C.- Fazer o reconto escrito do livro A girafa que comia estrelas – no Magalhães. (+10 linhas)</b><br><br><b>Dia 8:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Copiar para o Magalhães o reconto do livro <b>A girafa que comia estrelas</b>, realizado em casa. Posteriormente, imprimir os trabalhos.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ficha de leitura do livro: <b>A girafa que comia estrelas</b></li> <li>- Magalhães</li> <li>- Impressora</li> <li>- Folhas de cor</li> </ul>                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Correção da Ficha de Leitura</li> <li>- Avaliação da escrita do reconto</li> </ul>                      |




## APÊNDICE 4 – EXEMPLO DE PLANIFICAÇÕES DE MATEMÁTICA (2º E 3º ANO) REALIZADAS NO ESTÁGIO DE PES II - 1º CEB



**AEBM**  
Associação de Escolas Básicas do Município de Matosinhos

**Planificação 3**  
Escola Básica do Bairro do Pinheiro



Área: Matemática Ano de escolaridade: 2º ano N.º de alunos: 9

Data: 21, 22 e 23 de novembro de 2011 Duração: Período da Manhã e tarde

Professora Supervisora: Dr.ª Florbela Rodrigues

Professora Cooperante: Aurora Ricárdio

Professora Orientadora: Doutora Eduarda Ferreira

Professora Estagiária: Catarina Caires

| Área       | Conteúdos  | Descritores de desempenho   | Atividades  | Recursos   | Avaliação  |
|------------|--|---|---|--|--|
| Matemática | <b>Números e operações:</b><br><br>- Operações com números naturais<br><br>- Multiplicação<br><br>- Tabuada do 3 | - Compreender a multiplicação no sentido aditivo e combinatório;<br>- Construir a tabuada do 3;<br>- Verificar regularidades nas relações numéricas da tabuada;<br>- Memorizar a tabuada do 3;<br>- Usar os sinais +, x e =;  | <b>Dia 21:</b><br>- Iniciar a aula mostrando um trevo referindo que um trevo tem 3 folhas. Posteriormente, questionar: Dois trevos quantas folhas têm? (E assim sucessivamente, de modo a construir a tabuada no quadro, através de somas consecutivas. Em seguida, apresentar a multiplicação, motivando as crianças para uma ação de magia – Vamos trocar o sinal de somar pelo de multiplicar de modo a tornar a conta mais pequena). No final, as crianças passam para o caderno o esquema da tabuada.<br><br><b>Dia 22:</b><br>- Apresentar um esquema no quadro (tabuada do 3) para cada criança ir preencher um círculo, dando no final a noção de triplo. As crianças passam para o caderno a definição do triplo de um número.<br>- Iniciar a realização de uma ficha de trabalho. | - Trevos em cartolina para construir a tabuada no quadro;<br><br><br><br><br><br><br><br><br><br>- Esquema em folha A1 (tabuada)<br>- Ficha de trabalho. | - Observação direta;<br><br><br><br><br><br><br><br><br><br>- Participação e motivação;<br>- Registo de comportamento; |
|            | - Triplo   | - Assimilar a noção de triplo;<br>- Identificar e usar operadores do triplo;<br><br>- Resolver problemas envolvendo relações numéricas (triplo);<br>- Procurar estratégias diferentes para efetuar um cálculo;<br>- Recorrer a raciocínio mental;<br>- Explicar oralmente e representar por escrito os passos seguidos ao efetuar um cálculo. | <b>Dia 23:</b><br>- Conclusão e correção da ficha de trabalho da aula anterior.   |  | - Correção das fichas.   |



Agrupamento de Escolas de S. Miguel

## Planificação 7

Escola Básica do Bairro do Pinheiro

Área: Matemática Ano de escolaridade: 3º ano N.º de alunos: 12 Data: 6 de fevereiro de 2012 Duração: 1H00 (11H00 – 12H00)



Professora Supervisora: Dr.ª Florbela Rodrigues

Professora Cooperante: Aurora Ricárdio

Professora Orientadora: Doutora Eduarda Ferreira

Professora Estagiária: Catarina Caires

| Área       | Conteúdos   | Descritores de desempenho   | Atividades   | Recursos  | Avaliação   |
|------------|---|---|--|---|---|
| Matemática | <p><b>Números e operações com números naturais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Divisão</li> <li>- Divisão por subtrações sucessivas</li> <li>- Divisão</li> <li>- Divisão exata</li> <li>- Divisão não exata</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fazer a repartição de quantidades;</li> <li>- Compreender a divisão nos sentidos de medida, partilha e razão;</li> <li>- Descobrir a existência de resto nas divisões;</li> <li>- Usar símbolo: na representação de quocientes;</li> <li>- Reconhecer o dividendo, o divisor, o quociente e o resto;</li> <li>- A divisão como operação inversa da multiplicação;</li> <li>- Dividir números de 2 algarismos por números de 1 algarismo;</li> <li>- Verificar a divisão usando a multiplicação;</li> <li>- Resolver problemas tirando partido da relação entre a multiplicação e a divisão.</li> </ul> | <p><b>Dia 6:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diálogo inicial, tendo em conta a história contada em Língua Portuguesa.</li> <li>- Colocam-se três alunos à frente da sala, com um suporte, que servirá para colocar peças (do ábaco com estrelas).</li> <li>- A estagiária mostra peças dizendo que vai repartir essas peças pelos três alunos, colocando uma peça a um, uma a outro e outra a outro aluno, assim sucessivamente, referindo a quantidade com que cada aluno fica e a quantidade com que a professora fica.</li> <li>- Registo: O sinal da divisão é : (dividir)</li> <li>- Identificação da operação divisão (tinha seis peças, dividi por três e fiquei sem nada).</li> <li>- Representação no quadro, na horizontal e “em pé”, explicando a divisão com recurso à multiplicação (6 a dividir por 3... vamos à tabuada do 3... qual é o número que multiplicado por 3 vale 6? É o 2. Então <math>2 \times 3 = 6</math> que dá resto 0)</li> <li>- Identificação e registo do dividendo, divisor, quociente e resto</li> <li>- Identificação da divisão exata (divisão cujo resto é sempre zero).</li> <li>- Através do processo anterior, distribuir 24 por 5 alunos; verificar que ficam 4 estrelas por distribuir</li> <li>- Identificação da divisão não exata (Resto diferente de zero)</li> <li>- Registo do algoritmo da operação no quadro; recordar a tabuada do 5 - qual o número que multiplicado por 5 dá o número mais próximo de 24? <math>5 \times 4 = 20</math> (menor que 24) e <math>5 \times 5 = 25</math> maior que 24... assim <math>24 : 5 = 4</math> (resto 4)</li> <li>- Registos: A divisão é a operação que consiste em distribuir ou repartir uma quantidade (dividendo) por parcelas iguais (divisor); o resultado da divisão destes dois números é o quociente. A divisão é o inverso da multiplicação: se multiplicamos o quociente pelo divisor, obtemos o dividendo. (<math>6 : 3 = 2</math> porque <math>2 \times 3 = 6</math>)</li> <li>- Resolução de uma ficha de aplicação (para TPC se não acabarem).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ábaco;</li> <li>- Estrelinhas em cartolina</li> <li>-quadro</li> <li>-giz</li> <li>- Ficha registo</li> <li>-Ficha de aplicação</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta;</li> <li>- Participação e motivação;</li> <li>- Registo de comportamento;</li> <li>- Correção dos exercícios realizados.</li> </ul> |



**APÊNDICE 5 – EXEMPLO DE PLANIFICAÇÕES DE ESTUDO DO MEIO (2º E 3º ANO) REALIZADAS NO ESTÁGIO DE PES II - 1º CEB**


**Escola Básica do Bairro do Pinheiro**  
**Planificação 2**  
**Área: Estudo do Meio**  
**Data: 7, 8 e 9 de outubro de 2011**  
**Duração: Período da manhã e tarde**  
**Professora Cooperante: Aurora Ricárdio**  
**Professora Supervisora e Orientadora: Doutora Eduarda Ferreira**  
**Professora Estagiária: Catarina Caires**


| Área           | Conteúdos  | Descritores de desempenho  | Atividades   | Recursos  | Avaliação  |
|----------------|--|--|--|---|--|
| Estudo do Meio | <p><b>Bloco 1:</b></p> <p>- À descoberta de si mesmo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O meu corpo;</li> <li>- Alterações no meu corpo;</li> <li>- A saúde do meu corpo;</li> <li>- A dentição (de leite e definitiva);</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer modificações do seu corpo: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Crescimento;</li> <li>- Peso;</li> <li>- Queda de dentes de leite;</li> <li>- Nascimento da dentição definitiva;</li> </ul> </li> <li>- Conhecer a dentição humana: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nomear dentes;</li> <li>- Identificar partes constituintes dos dentes e suas funções;</li> </ul> </li> <li>- Aplicar normas de higiene, a nível da dentição.</li> </ul> | <p><b>Dia 7:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diálogo sobre as mudanças do corpo, através do ditado popular (quando nasce um bebé é hábito dizer-se: aos seis assenta, aos sete adenta, a um ano andar, aos dois falará... Se tudo isto fizer, valente será!) – introduzir as mudanças do corpo. (TPC – Manual: p. 22)</li> <li>- PowerPoint da dentição: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Para que servem os dentes,</li> <li>- As partes de um dente;</li> <li>- Formas e funções dos dentes;</li> <li>- Os dentes de leite;</li> <li>- Os dentes definitivos;</li> <li>- Problemas com os dentes: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Placa bacteriana;</li> <li>- Mau hálito;</li> <li>- Aftas;</li> <li>- Cárie dentária;</li> </ul> </li> <li>- Lavar os dentes (mostrar lavagem de dentes numa placa);</li> <li>- Cuidados a ter com os dentes;</li> <li>- Início à realização da ficha de trabalho, exercício 1 (EXPRESSÃO PLÁSTICA)</li> </ul> <p><b>Dia 8:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Continuação da ficha de trabalho.</li> </ul> <p><b>Dia 9:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Correção da ficha de trabalho.</li> </ul> </li></ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Manual de Estudo do Meio (p. 23);</li> <li>- Computador;</li> <li>- Vídeo-projetor;</li> <li>- PowerPoint;</li> <li>- Placa dentária;</li> <li>- Escova de dentes;</li> <li>- Fio dental;</li> <li>- Ficha.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta;</li> <li>- Participação e motivação;</li> <li>- Registo de comportamento;</li> </ul> |
|                |  |  |  |   |  |



Escola Básica do Bairro do Pinheiro

## Planificação 5



Area: Estudo do Meio Ano de escolaridade: 3º ano N.º de alunos: 12 Data: 9 e 10 de janeiro de 2012 Duração: Período da manhã/ tarde

Professora Cooperante: Aurora Ricárdio

Professora Supervisora e Orientadora: Doutora Eduarda Ferreira


Professora Estagiária: Catarina Caires

| Área           | Conteúdos  | Descritores de desempenho  | Atividades   | Recursos   | Avaliação  |
|----------------|--|--|--|--|--|
| Estudo do Meio | <p><b>À descoberta do ambiente natural</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- As plantas</li> <li>- Partes constituintes das plantas e suas funções ;</li> <li>- Reprodução das plantas</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Classificar plantas;</li> <li>- Distinguir as partes de uma planta;</li> <li>- Referir as funções de cada parte da planta.</li> <li>- Reconhecer as formas de reprodução das plantas;</li> <li>- Classificar os diferentes tipos de reprodução;</li> <li>- Reconhecer as condições de desenvolvimento das plantas.</li> </ul> | <p><b>Dia 9:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação de uma planta (completa) e diálogo sobre a mesma.</li> <li>- Existência de plantas com flor (dão fruto – comestíveis ou não) e sem flor.</li> <li>- Observação dos constituintes da planta (raiz, caule, folhas e flores).</li> <li>- Reconhecimento da função de cada um dos constituintes</li> <li>- Observação na lupa binocular (e nas lupas) da planta inicial.</li> <li>- Registo da observação na ficha de trabalho.</li> </ul> <p><b>Dia 10:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diálogo sobre a reprodução das plantas: As plantas reproduzem-se? Para quê? O que necessitam? Como?</li> <li>- Referência dos vários tipos de reprodução de plantas (a partir de sementes, de bolbos, por estaca e polinização (mostrar sementes, bolbos, uma estaca e uma flor com pólen). – Flor</li> <li>- Vamos lá experimentar... Realização de uma atividade experimental para posterior observação da reprodução de plantas através de sementes (de feijão) e estaca (de roseira).</li> <li>- Registo da experiência.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Planta</li> <li>- Quadro</li> <li>- Giz</li> <li>-Lupa binocular e lupa</li> <li>- Ficha de trabalho/registo</li> <li>- Flor</li> <li>- 2 vasos</li> <li>- Terra</li> <li>- Pedras</li> <li>- Água</li> <li>- Regador</li> <li>- Pá</li> <li>- Semente de feijão</li> <li>- Estaca roseira</li> <li>- Ficha de registo</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta;</li> <li>- Participação e motivação;</li> <li>- Registo de comportamento;</li> <li>- Correção da ficha.</li> <li>- Registos das observações e experiências.</li> </ul> |

Nota: Durante esta semana, a área de Estudo do Meio será lecionada em apenas dois dias devido à visita de estudo às instalações da PSP da cidade da Guarda (acompanhando os alunos do 2º ano, cuja turma integram- Estudo do Meio: Instituições locais).




**APÊNDICE 6 – EXEMPLO DE UMA PLANIFICAÇÃO DE EXPRESSÃO PLÁSTICA (2º E 3º ANO) REALIZADA NO ESTÁGIO DE PES II - 1º CEB**



Agendamento de Trabalho de 1.º Ano

**Planificação 6**

**Escola Básica do Bairro do Pinheiro**




**Áreas:** Expressão Plástica    **Ano de escolaridade:** 2/3º ano    **N.º de alunos:** 21    **Data:** 23 de janeiro de 2012    **Duração:** 1H (15H/16H)

**Professoras Supervisoras:** Dr.ª Florbela Rodrigues    **Professora Cooperante:** Aurora Ricárdio    **Professora Orientadora:** Doutora Eduarda Ferreira    **Professora Estagiária:** Catarina Caires


| Área               | Conteúdos | Competencias/ Descritores de desempenho   | Atividades   | Recursos  | Avaliação   |
|--------------------|-----------|---|--|---|---|
| Expressão Plástica | O Inverno | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver a coordenação motora (viso-manual)</li> <li>- Desenvolver a criatividade</li> <li>- Estimular a criatividade e imaginação</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Construção de um boneco de neve com pasta de moldar, para, posteriormente, pintar livremente com tintas.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pasta de moldar branca;</li> <li>-Alfinetes;</li> <li>-Olhos movedores;</li> <li>- Plasticina de várias cores</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta;</li> <li>- Participação e motivação;</li> <li>- Registo de comportamento;</li> <li>- Observação indireta:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fotos</li> </ul> </li> </ul> |

**APÊNDICE 7 – EXEMPLO DE UMA PLANIFICAÇÃO DE EXPRESSÃO DRAMÁTICA (2º E 3º ANO) REALIZADA NO ESTÁGIO DE PES II - 1º CEB**



Agropecuária de Escolar de J. Nogueira

**Planificação 7**  
**Escola Básica do Bairro do Pinheiro**




**Áreas:** Expressão Dramática   
**Ano de escolaridade:** 2/3º ano   
**N.º de alunos:** 21   
**Data:** 6 de fevereiro de 2012   
**Duração:** 1H00 (15H00-16H00)

**Professoras Supervisoras:** Dr.ª Florbela Rodrigues   
**Professora Cooperante:** Aurora Ricárdio   
**Professora Orientadora:** Doutora Eduarda Ferreira   
**Professora Estagiária:** Catarina Caires

| Área                | Conteúdos   | Descritores de desempenho  | Atividades   | Recursos  | Avaliação  |
|---------------------|---|--|--|---|--|
| Expressão Dramática | História do livro: <i>A girafa que comia estrelas</i> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver a coordenação motora (viso-manual);</li> <li>- Saber manusear os fantoches;</li> <li>- Desenvolver a criatividade do discurso oral;</li> <li>- Cooperar com os pares;</li> <li>- Desenvolver a concentração;</li> <li>- Melhorar o poder de argumentação;</li> <li>- Estimular a criatividade e imaginação;</li> <li>- Imitar situações contidas na história, com fantoches.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dramatização com o manuseamento de fantoches, improvisando o diálogo entre as personagens principais (girafa e galinha), tendo em conta a história do livro: <i>A girafa que comia estrelas</i>.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fantoches</li> <li>- Galinha</li> <li>- Girafa</li> <li>- Fantocheiro</li> <li>- Adereços</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta;</li> <li>- Participação e motivação;</li> <li>- Registo de comportamento;</li> <li>- Observação indireta                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fotos</li> </ul> </li> </ul> |


**APÊNDICE 8 – EXEMPLO DE UMA PLANIFICAÇÃO DE EXPRESSÃO MUSICAL (2º E 3º ANO) REALIZADA NO ESTÁGIO DE PES II - 1º CEB**



Agendamento de Escolas de I. Miguel

**Planificação 2**

**Escola Básica do Bairro do Pinheiro**



**Áreas:** Expressão Musical    **Ano de escolaridade:** 2º e 3º    **N.º de alunos:** 21    **Data:** 7, 8 e 9 de Outubro de 2011    **Duração:** 1H (15H/16H)

**Professora Estagiária:** Catarina Caires    **Professora Supervisora:** Dr.ª Florbela Rodrigues    **Professora Cooperante:** Aurora Ricárdio    **Professora Orientadora:** Dr.ª Eduarda Ferreira

| Área              | Conteúdos  | Descritores de Desempenho  | Actividades  | Recursos  | Avaliação  |
|-------------------|--|--|--|---|--|
| Expressão Musical | <ul style="list-style-type: none"> <li>- O Magusto</li> <li>- Canção das castanhas!</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escutar uma canção;</li> <li>- Menorizar uma canção;</li> <li>- Mimar uma canção;</li> <li>- Relacionar movimento e ritmo.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Através do sistema de som, as crianças sentadas ouvem a música e tentam memorizá-la. Posteriormente, todas as crianças mimam a música, com os movimentos para lavar os dentes, a ritmo normal e depois com vários ritmos (lento e rápido).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- DVD;</li> <li>- Projector;</li> <li>- Colunas;</li> <li>- Computador.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação directa;</li> <li>- Participação, empenho, criatividade e motivação;</li> <li>- Registo de comportamento;</li> <li>- Observação indireta (fotos).</li> </ul> |



**Observações:**

**Letra da Música “Castanhas”**

Castanhas, castanhas assadinhas com sal  
 Quentinhas, quentinhas que não te façam mal.  
 Saltitam, crepicam, toma lá e dá cá  
 São Martinho sem vinho e castanhas não há.

Castanhas, castanhas – bombo  
 Saltitam – Garrafas com feijões  
 Crepicam – Garrafas com fitas

**APÊNDICE 9 – EXEMPLO DE UMA PLANIFICAÇÃO DE EXPRESSÃO MOTORA (2º E 3º ANO) REALIZADA NO ESTÁGIO DE PES II - 1º CEB**

|  |                       |   |
|--|-----------------------|---|
| <br><small>Município de Loures</small>  | <b>Planificação 3</b> |  |
| <b>Escola Básica do Bairro do Pinheiro</b>   |                       |   |
| <b>Área:</b> Expressão Físico-Motora <b>Ano de escolaridade:</b> 2º/3º ano <b>N.º de alunos:</b> 21 <b>Data:</b> 23 de outubro de 2011 <b>Duração:</b> 1H00 (15H00/16H00)                                  |                       |   |
| <b>Professora Supervisora:</b> Dr.ª Florbela Rodrigues <b>Professora Cooperante:</b> Aurora Ricárdio <b>Professora Orientadora:</b> Doutora Eduarda Ferreira <b>Professora Estagiária:</b> Catarina Caires |                       |   |

| Área                    | Conteúdos | Descritores de desempenho   | Atividades  | Recursos  | Avaliação   |
|-------------------------|-----------|---|---|---|---|
| Expressão Físico Motora | - Saltos  | - Saltar ao pé coxinho;<br>- Saltar com os dois pés;<br>- Coordenar saltos;<br>- Equilibrar em cima de um pé;<br>- Obedecer a regras;<br><br>- Saltar à corda, movimentada pelos colegas. | - Ativação funcional<br>- Formar dois grupos:<br><br>1 - Jogo da macaca<br>Desenhar a macaca no solo, com um objeto pontiagudo. Numerar as casas de um a nove. O espaço em volta da casa número um é a terra, e o espaço número nove é o céu. Jogar.<br><br>2 - Saltos à corda<br>Duas crianças dão à corda, para os colegas saltarem (alternando as crianças).<br>Contagem dos saltos de cada criança. | - Objeto pontiagudo<br><br>- Pedra<br><br>- Corda | - Observação direta;<br><br>- Participação e motivação;<br>- Registo de comportamento;<br>- Criatividade<br><br>- Grelha de registo de saltos<br><br>- Observação indireta<br>- Fotografias |